

# **Elevsamtalen som dialog**

En samtaleanalytisk tilnærming til lærer-elev-konferanser

**Jørn Stian Lundberg Syversen**



**Masteroppgave i nordiskdidaktikk**

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011



## Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er hvordan læreren snakker med eleven i den formelle elevsamtalen. Elevsamtalen er samtaler mellom kun lærer og elev. Den er fastsatt i skolelovverket (jf. f.eks. *Forskrift til opplæringslova*) og skal gjennomføres minst to ganger hvert skoleår.

Studien har to hovedproblemstillinger: 1) *Hva kjennetegner lærerens samtalestrategier i gjennomføringen av elevsamtalen?* 2) *I hvilken grad bidrar lærerens samtalestrategier til å skape en god dialog med eleven?* Analysefokuset er begrenset til tre samtalefenomener. Det første dreier seg om hvordan læreren stiller spørsmål til eleven. Det andre handler om hvordan læreren håndterer elevrespons, mens det tredje dreier seg om hvordan læreren initierer samtale om de to potensielt problematiske temaene ”mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner”.

Oppgavens data består av ti autentiske elevsamtaler fra 8.trinn på ungdomsskolen, og analysen i avhandlingen er gjort etter prinsippene for samtaleanalyse (Conversation Analysis). Det teoretiske rammeverket er derfor hentet fra denne fagtradisjonen, hvor man i analysearbeidet identifiserer mønstre for handlingene samtaledeltakerne (her: læreren og eleven) utfører med sine ytringer.

Analysene dokumenterer at lærerens samtalestrategier er rettet mot å løse en sentral utfordring i elevsamtalen: å få eleven i utdypende tale. Spørsmålsformuleringer benyttes for å få informasjon om hvordan eleven fungerer faglig og sosialt på skolen. Læreren stiller ulike typer spørsmål som begrenser eller åpner for elevens deltakelse. I håndteringen av elevrespons benytter læreren reformuleringer som strategi. Disse har fire ulike funksjoner som markerer lærerens intensjon i aktuelle sekvenser: 1) Undersøke om det eksisterer gjensidig forståelse. 2) Avslutte og/eller konkludere i en sekvens. 3) Anmode eleven om å utdype sine synspunkter. 4) Søke tilslutning til egne (institusjonens) synspunkter. I samtale om de potensielt problematiske temaene ”mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner” benytter læreren pauser, nøling og dempende uttrykk som strategi for å få eleven til å uttale seg, og for å redusere det sosialt sensitive i temaene. I tillegg er handlingene han/hun utfører med sine ytringer, med på å dempe alvorlighetsgraden til det aktuelle temaet.

Åpne hv-spørsmål, reformuleringer som krever respons, fortsettelsessignaler og evne til å gi eleven betenkningstid før et svar avleveres, er konkrete strategier som benyttes vellykket og synliggjør et dialogisk potensial ved de analyserte elevsamtalene. I samtalesekvenser hvor disse strategiene benyttes, skapes forståelse basert på begge

deltakernes oppfatninger, og eleven blir en medvirkende samtaledeltaker – ikke et intervjuobjekt. Læreren nedtoner i tillegg ansiktstruende og irettesettende handlinger (f. eks. kritikk og anmodninger) og får en rolle som veileder. Elevsamtalens dialogiske karakter begrenses likevel av samtalens institusjonelle preg, hvor læreren er den ledende deltakerne og har ansvaret, samt har et mål for hva samtalen skal bidra til.

## Forord

Denne masteroppgaven representerer avslutningen på min femårige studietid ved Universitetet i Oslo. Arbeidet med denne avhandlingen har pågått i godt og vel ett år, og det har vært en hektisk tid. Likevel har arbeidsprosessen vært artig, lærerik og underholdende. Metoden som benyttes i oppgaven var ny for meg i startfasen, og jeg har bruk mange timer på å lære meg de grunnleggende termene og fremgangsmåtene. Nå når oppgaven endelig er ferdig, står jeg igjen med kunnskap om et tema som jeg viste lite om fra før, og som jeg tror vil være nyttig for min utvikling som lærer.

Mange personer har vært hjelpsomme og bidratt med uvurderlig hjelp underveis. Først og fremst vil jeg takke min veileder Jan Svennevig. Takk for kunnskapsrike, motiverende og positive veiledningssamtaler! Du har en egen evne til å gjøre kompliserte fagbegreper til konkrete fenomener.

Takk til Frøydis Hertzberg for gjennomlesning og hjelp med didaktiske og pedagogiske perspektiver. Uten dine innsiktsfulle vurderinger kunne nok oppgaven dreid en annen retning.

Takk til forskergruppen SPRING for finansiering av prosjektet. Uten dette bidraget ville ikke avhandlingen blitt ferdig til normert tid.

Takk til Kari Kinn ved Tekstlaboratoriet, Universitetet i Oslo, for transkriberingshjelp.

Takk til de medvirkende lærerene og elevene for at jeg fikk benytte datamaterialet, og for hjelp til intervjuer.

Ellers vil jeg takke venner på lesesalen og andre som har vært tålmodige og lyttet til mine vurderinger, problemer, utfordringer og desperate utlegninger. Takk Eirik, Stian, Anders, Henrik, Morten og Magnus. En ekstra takk til Kristoffer for nøye gjennomlesing og konkrete tilbakemeldinger.

Til slutt må jeg også takke min kjære kone, Tora, for ubegrenset støtte, samt tålmodige og hjelpsomme samtaler, gjennomlesning og struktureringshjelp.

Oslo, mai 2011

Stian Syversen

# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Forord.....</b>	<b>5</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>10</b>
1.1 Tema og bakgrunn.....	10
1.2 Problemstillinger og forskningsspørsmål .....	12
1.3 Elevsamtalens rammer, plan- og lovverk .....	13
1.4 Tidligere relevant forskning .....	17
1.5 Avhandlingens disposisjon.....	19
<b>2 Teori.....</b>	<b>21</b>
2.1 Innledning.....	21
2.2 Conversation Analysis.....	22
2.2.1 Hva er CA? .....	22
2.2.2 Sekvens.....	23
2.2.3 Regler for turtaking .....	26
2.2.4 Preferanse/dispreferanse.....	28
2.3 “Face-work” .....	30
2.4 Dialog og lærer-elev-relasjonen .....	32
<b>3 Metode og materiale.....</b>	<b>35</b>
3.1 Innledning.....	35
3.2 Kvalitativ metode .....	35
3.3 Med CA som metode.....	36
3.3.1 Analyse av data .....	38
3.4 Tolkning av analysen .....	41
3.5 Etske problemstillinger .....	41
3.6 Reliabilitet og validitet .....	42

3.7 Presentasjon av datamaterialet .....	45
3.7.1 Veiledningshefte.....	45
<b>4 Analyse: Spørsmålsformuleringer .....</b>	<b>47</b>
4.1 Innledning: definisjon og avgrensning .....	47
4.2 Spørsmålsformuleringer i datamaterialet .....	50
4.2.1 Åpne og lukkede spørsmål .....	50
4.2.2 Oppfølging av minimale svar .....	56
4.2.3 Spørsmål med preferanse for én type svar .....	62
4.2.4 Oppsummering .....	67
4.3 Diskusjon: Spørsmålsformuleringer og dialog.....	68
<b>5 Analyse: Reformuleringer .....</b>	<b>72</b>
5.1 Innledning: definisjon og avgrensning .....	72
5.2 Reformuleringer i datamaterialet.....	75
5.2.1 Forståelse.....	76
5.2.2 Konklusjon/avslutning .....	80
5.2.3 Anmodning om utdyping .....	83
5.2.4 Søke tilslutning til eget (institusjonens) synspunkt? .....	86
5.2.5 Oppsummering .....	89
5.3 Diskusjon: Reformuleringer og dialog .....	89
<b>6 Analyse: Potensielle problemer .....</b>	<b>93</b>
6.1 Innledning: definisjon og avgrensning .....	93
6.2 Potensielle problemer i datamaterialet .....	96
6.2.1 Bakgrunn: elevsamtalens innledning – potensielt problematisk? .....	96
6.2.2 ”Mobbing” som et potensielt problem .....	98
6.2.3 ”Elevens skoleprestasjoner” som et potensielt problem.....	102
6.2.4 Oppsummering .....	107
6.3 Diskusjon: Elevsamtalens innledning, potensielle problemer og dialog.....	108

<b>7 Oppsummering og diskusjon.....</b>	<b>112</b>
7.1 Innledning.....	112
7.2 Spørsmål som samtalestrategi .....	112
7.3 Reformuleringer som samtalestrategi.....	114
7.4 Samtalestrategier når potensielle problemer er temaet .....	115
7.5 Elevsamtalen som dialog? .....	116
<b>8 Avslutning .....</b>	<b>120</b>
<b>Litteratur.....</b>	<b>122</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>129</b>
Transkripsjonsnøkkel .....	129
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>130</b>
Intervjuer for validering av datamaterialet .....	130



”[...] Strange knep munnen sammen. De ergret ham med denne staheten. Han måtte altså ta hårdere på dem.  
«Det er ikke øynene det kommer an på. Men saken er den at sønnen deres er mindreverdige allikevel.  
Han henger efter. Han kan jo ikke lese. – Og dessuten har jeg jo sagt at det vil bli best for ham på hjelpeskolen.»  
-  
«Nei,» sa moren. «Det vil være best for ham å bli her.» -  
«Gutten deres er åndssvak. Han kan aldri følge med blant normale barn. – Det vil være best for ham å komme på  
en skole for åndssvake.» - [...]”

Overlærer Strange i Jens Bjørneboes *Jonas* (1955)

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

I Jens Bjørneboes skolekritiske roman *Jonas* (1955) stifter man bekjentskap med lærer og overlærer Strange som besitter et lite empatisk elevsyn og snakker nedlatende med andre mennesker. Overlærer Strange er interessert i å utbre sitt fag, men forholder seg kun til elevene i faste undervisningssituasjoner. Kommunikasjonen som vedrører den enkeltes utvikling tar han opp i kollegiet eller med elevens foreldre, bak elevens rygg. I virkeligheten, i dagens norske skole, er undervisning fortsatt lærerens primære oppgave, men en viktig del av lærerrollen består også av å kommunisere *med elever*.

I lærerrollen ligger det innlemmet at man skal snakke med elever om ulike temaer. Både med utgangspunkt i undervisning og elevens læring, men også om sosiale forhold. Slike lærer-elev-samtaler foregår i formelle situasjoner, eksempelvis i løpet av undervisning i klasserommet, og i mer uformelle sammenhenger, som i skolekorridoren.<sup>1</sup> De mest formelle settingene fordrer å etterfølge lov- og planverket som ligger til grunn for skolens virke og har i tillegg egne lover som skal regulere lærer-elev-interaksjonen (jf. f. eks. *Opplæringslova*, *Forskrift til opplæringslova* og *Prinsipp for opplæringa*).

Flere betegnelser benyttes om de formelle samtalene mellom læreren og eleven i opplæringa. Denne betegnelsen er avhengig av funksjonen og formålet samtalen har. ”Kontaktetableringssamtale”, ”utviklingssamtale”, ”veiledningssamtale”, ”vurderingssamtale” og ”plansamtale” er eksempler på slike betegnelser. Elevsamtale mer generelt kan defineres som: ”[...] samtaler mellom lærere og deres elever i en skolekontekst” (Lassen & Breilid 2010: 12).

Med bakgrunn i gjennomførte intervjuer med nåværende lærere i forbindelse med denne studien, er ”elevsamtale” og ”utviklingssamtale” de termene som benyttes oftest. De inneholder mange av de samme trekkene, men kan skilles fra hverandre på ett punkt: *foreldres tilstedeværelse*. I en utviklingssamtale er foreldre som regel til stede sammen med elev og lærer, og interaksjonen foregår dermed mellom tre-fire deltakere. Elevsamtalen er derimot en formell samtale mellom kun lærer og elev. I denne avhandlingen vil jeg benytte termen

---

<sup>1</sup> Skillet mellom formell og uformell som benyttes i denne avhandlingen, kan defineres med Svennevig (2001b: 248): ”Grunnlaget for å skille mellom en *formell* og en *uformell* stil er ”scenen” for språkbruken. En formell stil er primært forbundet med normer for språkbruk i ulike institusjonelle sammenhenger, mens en uformell stil hører hjemme i privatsfæren.” Den formelle karakteren ved elevsamtalen innebærer blant annet bruk av fagterminologier og abstrakte kategorier, mens den uformelle er mer hverdagslig og konkret.

”elevsamtale” om den samtaletypen som undersøkes. Den foregår med hjemmel i skolelover og læreplanverk, mellom læreren og eleven på tomannshånd. Slik samsvarer avhandlingens terminologi også med læreres eksisterende fagspråk.

Elevsamtalens innhold og gjennomføringsmåte har vært et diskusjonstema blant annet i læreres debattforum og fagkretser. Tidsskriftet for lærere og skoleledere, *Bedre skole* (nr.2 2008), hadde et temanummer som omhandlet elevsamtalen, under tittelen ”Den utfordrende samtalen”. Tidsskriftet har også inkludert elevsamtalen i senere publiseringer (jf. Eggen 2009; Hauger & Kaarstad 2009). I utgivelsene skisseres utfordringer elevsamtalen har med blant annet elevens kommunikative atferd, lærerens kommunikative atferd, samarbeidet mellom skolen (læreren), foreldre og eleven, tematikk og generell gjennomføringsmåte.

Hva kan så elevsamtalen bidra til? I boka *Den gode elevsamtalen* (2010: 12-15), av Lassen og Breilid, kan elevsamtalen sies å være en sentral del av lærerens relasjonsbygging med hver enkelt elev, for å få innsyn i elevenes skole- og livssituasjon. Dersom elevsamtalen gjennomføres på riktig måte, vil læreren få tilgang til informasjon om den aktuelle eleven som kan benyttes i undervisningsarbeid, –planlegging og –tilpasning. Elevsamtalen er en viktig tillitsbyggende samtale som kan bidra til den enkelte elevs positive videre utvikling, både på faglige og sosiale områder. Kanskje kan den også virke motivasjonsfremmende dersom disse intensjonene oppfylles?

En utfordring jeg anser som særs sentral er hvordan læreren kan gjennomføre samtalen på best mulig måte, slik at samtalen ivaretar relasjonsbygging, samt elevens positive faglige og sosiale utvikling? Elevsamtalen er en institusjonell samtale bestemt av statlige organer og skal gjennomføres med et formål. Den har et sosialt og ikke-faglig aspekt i tillegg til det rent faglige. For eksempel påpeker Hofvendahl (2006: 4-5) en tendens til at deltakerne kommer inn på fritidsaktiviteter, hobbyer og andre personlige og private forhold som i utgangspunktet ligger utenfor skolens anliggender. Lassen og Breilid (2010: 55) understøtter dette, og mener at elevens opplevelse av situasjonen i klasserommet, skolegården og arenaer utenfor skolen er sentrale samtaletemaer i elevsamtalen.

Elevsamtalen er derfor en vekslende samtale. Deltakerne forholder seg til to kontekster: én skolekontekst og én sosial kontekst. Med utgangspunkt i lovtekstene har den også to sider: én offisiell, ved at den er fastsatt av staten og gjelder for alle elever, og én uoffisiell side hvor det som sies er konfidensielt som følge av lærerens taushetsplikt og gjelder kun den enkelte eleven. Elevene er heller ikke like individer, så læreren må forholde seg til elever med forskjellige interesser, preferanser, styrker og svakheter. Når elevsamtalen

og deltakerne er forskjellige og vekslende, hvordan kan læreren vite hvordan han/hun kan gjennomføre elevsamtalen en god måte?

Elevsamtalen et nokså uberørt tema i norsk forskningssammenheng. Rett nok har det vært forsket på samtaler mellom lærere og elever tidligere, innenfor pedagogiske og didaktiske fagkretser. Derimot finnes det lite forskning på mikronivå, med lærerens og elevens fremsatte ytringer som primærkilder. Elevsamtalen kan være et verdifullt hjelpemiddel både for læreren og eleven i møte med skolehverdagens utfordringer. Derfor er det essensielt at man får mer innsikt i hvordan den gjennomføres, slik at gode og mindre vellykkede praksiser kan vurderes og bidra med kunnskap som kan utvikle elevsamtalens potensial. I tillegg tilsier min erfaring som lærerstudent at opplæring i hvordan lærer-elev-interaksjon skal håndteres har mindre fokus enn andre fagområder i utdanningen.

## **1.2 Problemstillinger og forskningsspørsmål**

Problemstillingene for denne studien er:

- 1. Hva kjennetegner lærerens samtalestrategier i gjennomføringen av elevsamtalen?*
- 2. I hvilken grad bidrar lærerens samtalestrategier til å skape en god dialog med eleven?*

Spørsmålene er konstruert med hensikten å finne konkrete trekk ved måten læreren snakker på i den formelle elevsamtalen, belyse hva denne atferden signaliserer ovenfor eleven, samt bidra med kunnskap om lærer-elev-interaksjon generelt. Det første spørsmålet vil belyses med en deskriptiv tilnærmingstype, mens den andre problemstillingen er et vurderingsspørsmål, hvor jeg tolker eventuelle funn opp mot dialogbegrepet. Begrepet "samtalestrategi" er forøvrig benyttet i tråd med Hofvendahl (2006: 14) og omfatter de handlingsmåtene læreren og eleven til stadighet vender tilbake til, i relativt like samtalesituasjoner.

For å utdype og konkretisere min første problemstilling har jeg formulert tre tilhørende forskningsspørsmål:

1. Hvordan stiller læreren spørsmål til eleven?
2. Hvordan følger læreren opp elevens respons?
3. Hvordan initierer læreren samtale om potensielt problematiske temaer?

Disse forskningsspørsmålene er utarbeidet med bakgrunn i gjennomlytting av datamaterialet som benyttes i denne studien og på grunn av en induktiv tilnærming til dette datamaterialet.

Med hvert spørsmål tar jeg sikte på å gi utdypende innsikt i tre aspekter ved hovedsaklig lærerens gjentakende kommunikative atferd. Det første spørsmålet berører hvordan læreren stiller spørsmål til eleven, og innehar samtidig elementer som belyser hvorfor eleven svarer som han/hun gjør. Studiens andre forskningsspørsmål vil gi informasjon om lærerens håndtering av elevrespons, nærmere bestemt hvordan samtalen forløper etter en elevs fremsatte ytring. Det tredje og siste spørsmålet vil gi innsikt i hvordan eleven og læreren snakker sammen om temaer som kan være spesielt vanskelige eller følsomme for eleven å uttale seg om (f.eks. ”mobbing”).

Begrunnelsen for min analytiske vinkling er at eleven ikke kan tillegges de samme kommunikative ferdighetene, ansvaret eller den ledende rollen som læreren innehar i elevsamtalen. Denne samtalen er basert på et lovverk med relativt klare føringer til hva samtalen skal inneholde og hvordan den skal gjennomføres. I sammenheng med hvor elevsamtalen foregår og deltakernes roller innenfor skolen, kan elevsamtalene betraktes som institusjonelle. Læreren har øyensynlig også mer erfaring enn eleven fordi han/hun skal gjennomføre mange slike formelle samtaler, og har muligens også gjennomført mange slike samtaler tidligere. Eleven er delvis, på grunn av alder, modenhet, mindre erfaring og sin institusjonelle rolle, underordnet læreren i samtaler på skolens domene.

Felles for problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål er at de er forankret i tidligere gjennomført forskning på elevsamtaler og andre institusjonelle samtaler. I tillegg benytter jeg eksisterende teori om lærer-elev-interaksjon og samtaler generelt for å bekrefte mine analyser.

### **1.3 Elevsamtalens rammer, plan- og lovverk**

I dette underkapittelet vil jeg fremsette noen sentrale lover som gjelder for elevsamtalen, som legitimerer og synliggjør hvilke krav som stilles til dens gjennomføring og formål. Jeg vil være forsiktig med å tolke innholdet i disse lovene, da jeg ikke besitter godkjent juridisk kompetanse. Jeg forholder meg kun til lov- og planverket slik det er nedskrevet. På grunn av Stortingsmeldingenes og lovverkets utstrekning har jeg ikke mulighet til å redegjøre for alle avsnitt og paragrafer elevsamtalen nevnes i, eller kan relateres til. Hovedpoenget mitt er å vise at elevsamtalen er en lovfestet og potensielt positiv og utviklingsfremmende del av skolens

virke, at både faglige og sosiale forhold inkluderes, samt fremvise de to lovparagrafene jeg forholder meg mest til i min avhandling.

Elevsamtalen er en lovbestemt samtale med faste rammer. Den foregår kun mellom læreren og eleven på tomannshånd, på et adskilt rom hvor deltakerne helst ikke skal forstyrres. Samtalen er planlagt og det er fastsatt tid til gjennomføringen. I mange tilfeller har den enkelte skole eller den enkelte læreren også utarbeidet stikkordslister eller veiledningshefter for hvordan disse samtalene skal gjennomføres, hva den skal inneholde og hvor lenge den skal vare (Lassen & Breilid 2010: 50-53).

Elevsamtalen inkluderes i Stortingsmeldinger og er fastsatt i lovverket som gjelder for norske skoler. I Stortingsmeldingene ble elevsamtalen introdusert som et redskap for lærerens vurdering av elevens læring i Stortingsmelding nr. 32 (1998-1999). Den ble nevnt igjen i sammenheng med vurdering i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, som et verktøy for å øke elevenes faglige utvikling. I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* understrekes også vurderingsmulighetene som ligger innlemmet i samtaleformen. Samtidig påpekes variasjon mellom ulike skoler og kommuner når det gjelder bruk og gjennomføring av elevsamtalene. Dette tyder på at skole-Norge ikke har en enhetlig oppfatning av elevsamtalens funksjon og intensjon, og videre at det ikke eksisterer et gjennomføringsfellesskap.<sup>2</sup>

Min studie tar ikke sikte på å analysere lærings- og vurderingsmulighetene som ligger innlemmet i samtalen. Mitt fokus er kun dreid om å belyse lærerens og elevens måter å snakke på, samt hvordan elevsamtalen skapes. Vurdering og læring er derimot to trekk som kan styrkes dersom samtalen gjennomføres i henhold til det eksisterende lovverket.

I lov- og planverket som gjelder for norsk skoledrift, stadfestes elevsamtalens virkeområde, formål og gjennomføring, samt dens formelle og uformelle karakter. *Forskrift til opplæringslova* (2006) § 3-11 ("Undervegsvurdering") lovfester både det formelle aspektet med vurdering og understreker at samtalen er obligatorisk:

Eleven, lærlingen og lære kandidaten har minst én gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med

---

<sup>2</sup> I lys av Kunnskapsdepartementets nylig publiserte Stortingsmelding for ungdomsskolen, Melding til Stortinget nr.22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (29.april 2011), hvor det påpekes at elever er lite motiverte for å gå på skolen og prestere, kan kanskje en elevsamtale være én faktor som kan bidra til økt motivasjon? Dersom elevens synspunkter inkluderes i en relasjonsskapende og dialogisk samtale, er det vel ikke urimelig å påpeke at elevsamtalen har et slikt potensial? I allefall later det til at en inkluderende og relasjonsskapende elevsamtale kan øke elevens trivsel på skolen, og dermed påvirke elevens motivasjon.

halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i samband med samtalen med foreldra etter § 20-3 og § 20-4.

(Kunnskapsdepartementet 2006)

Når samtalen gjennomføres etter denne paragrafen, forankres samtalen i de nedfelte kompetansemålene som er utarbeidet til hvert fag i K06. Nærmere bestemt hvordan eleven ligger an i forhold til disse. Læreren og eleven snakker om elevens faglige utvikling ”til nå” i utdanningen og samtalen kan ofte innebære fokus på hvordan elevens kompetanse og ferdigheter kan forbedres videre, hva som eventuelt er vanskelig i ulike fag, samt hvilke styrker og svakheter eleven har.

På tross av elevsamtalens overordnede formelle karakter, kan også uformelle aspekter bemerkes. I *Forskrift til opplæringslova* § 3-8 (”Dialog om anna utvikling”) inkluderes for eksempel ikke-faglige aspekter ved skolens virke, samt et hint til hvordan samtalen skal gjennomføres:

Eleven lærlingen og lære kandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreverket.

(Kunnskapsdepartementet 2006)

Når elevsamtalen skal gjennomføres ”[...] i lys av Opplæringslovas § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreverket”, legger dette føringer på samtalens innhold og gjennomføringsmåte. Opplæringslovas § 1-1 er generelt utformet og gir innsikt i hvilke overordnede føringer skolen skal følge, samt hva elevens utdanning skal inneholde:

- Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.
- Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.
- Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.
- Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.
- Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

- Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.
- Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

(Kunnskapsdepartementet 1998)

I paragrafen inkluderes stikkord som kritisk tenking, holdninger, verdier og etikk. Dette er egenskaper som like gjerne kan gjelde sosiale som faglige forhold.

Videre er lærerplanens generelle del et dokument som definerer de mennesketypene som skolen skal etterstrebe å utdanne, og som samfunnet trenger og stiller krav til. ”Prinsipper for opplæringa” inneholder utdypninger til opplæringslovas bestemmelser. Den tilhørende ”Læringsplakaten” fremsetter konkrete, kvalitetsmessige retningslinjer for undervisningen. I disse retningsgivende dokumentene inkluderes sosiale verdier og danning i tillegg til faglig utvikling. Elevsamtalen har derfor et lovfestet innhold som gjør samtalen til noe mer enn faglig betinget. Snarere inkluderer paragrafene som gjelder for elevsamtalen elevens totale utvikling på alle områder som skolen kan påvirke.

I *Forskrift til opplæringslova* (2006) § 3-8 (”Dialog om anna utvikling”) benytter Kunnskapsdepartementet begrepet dialog om formen på lærer-elev-samtalen. Hva som ligger innlemmet i departementets forståelse av begrepet kommer derimot ikke entydig frem. Understreker paragrafen dialog som et normativt eller deskriptivt begrep? Eller er anvendelsen kun ment å omfatte en samtale mellom læreren og eleven på tomannshånd? Denne diskusjonen kommer jeg tilbake til i avhandlingens teoridel, i underkapittel 2.4.

Med bakgrunn i Stortingsmeldingene og gjeldende lovverk, mener Lassen og Breilid (2010: 38) at elevsamtalen kan knyttes til den norske skolens tre hovedfokusområder: *likeverd, inkludering og tilpasset opplæring*. Dersom elevsamtalen inneholder samtale om elevmedvirkning, vurdering av sosial fungering, trivsel og personlig utvikling, er dette elementer som bidrar til at hovedområdene får verdifull oppmerksomhet. Samtidig vil et slikt fokus også gi læreren et verktøy som øker muligheten for at hver enkelt elev får den oppfølgingen som lovverket forutsetter.

Oppsummert må elevsamtalen betraktes i lys av hele det lovmessige ramme- og planverket som ligger til grunn for skolens virke. Den legitimeres og styres av dette innholdet, og hver enkelt skole og lærer må ha kunnskap om hva dette lovverket innebærer for elevsamtalen. Formålet med elevsamtalen later til å være at den skal bidra til positiv faglig og sosial utvikling av elevene, ved å innlemme både faglige og ikke-faglige temaer. Den skal i



tillegg gjennomføres minst to ganger hvert skoleår. I denne avhandlingen ligger disse styringsprinsippene innlemmet, men jeg undersøker snarere spesifikt hvordan elevsamtalen gjennomføres når disse bestemmelsene ligger til grunn.

## 1.4 Tidligere relevant forskning

Anne Dorthe Tveit er en av få som har forsket direkte på deltakeres kommunikative atferd i skolesamtaler. I sin doktoravhandling *Challenging and dilemmatic dialogues: A study of conversations between teacher(s) and parents* (2010) setter hun foreldre-lærer-samtaler opp mot hva myndighetene og foreldreorganisasjonen mener at slike samtaler skal bidra til, samt hvordan idealet om dialog ivaretas gjennom denne interaksjonen. Avhandlingen kan på grunn av deltakerne ikke knyttes direkte til mitt forskningsobjekt, men den inneholder likevel relevant informasjon. Hensikten til Tveit har likhetstrekk med min intensjon, men hun ønsker isteden å bidra med kunnskap om en annen skolesamtale – den som foregår mellom *foreldre og lærer(e)*.

Spesielt relevant for min studie er én av doktoravhandlingens fire deler, ”Conflict between Truthfulness and Tact in Parent-Teacher Conferences”. Tveit analyserer her lærerens og foreldrenes kommunikative atferd ved formell interaksjon og tolker denne opp mot idealet om dialog. Hun påpeker at dialogen later til å være fraværende i samtalen:

[...] the interlocutors' notions about truthfulness imply that they often follow conventions of tact. Furthermore, there seems to be a conflict between truthfulness and tact because they choose to be tactful instead of truthful. Consequently, the participants in this study did not treat dialogue as an exclusive ideal.

(Tveit 2010:45)

Observasjonen medfører at potensielle problemområder ved elevens skolegang som foreldrene bør orienteres om, og motsatt, ofte utelates. Isteden erstattes ærlighet med en positiv og høflig interaksjonell atferd. Denne konklusjonen utgjør bakgrunnen for én av mine to problemstillinger, nemlig spørsmålet der jeg vurderer i hvilken grad lærerens samtalestrategier er uttrykk for en dialogisk elevsamtale.

Liv Lassen og Nils Breilids *Den gode elevsamtalen* (2010) er også et bidrag til diskusjonen om formelle skolesamtaler i Norge. Boka er utgitt med bakgrunn i forskningsprosjektet ”Den gode elevsamtalen”, hvor fjorten videoopptak av lærer-elev-interaksjon ble analysert ut i fra gjeldende lov- og planverk. Deres tilnærming er pedagogisk

rettet, med vekt på hvordan elevsamtalen kan bidra til å sikre et trygt og godt læringsmiljø for eleven (Lassen & Breilid 2010: 6). Boken forsøker å forklare elevsamtalen i forhold til tre utviklingsteorier (selvutviklingsteori, self-efficacy og flyt). Grunnet mangel på andre relevante teoretiske bidrag utgjør denne boka et slags oppslags- og rammeverk for min oppgave. Perspektiver fra Lassen og Breilids bok vil derfor inkluderes fortløpende gjennom hele denne avhandlingen der det er hensiktsmessig, fremfor å oppsummeres i korte trekk her.

En annen studie som vil bidra med verdifulle perspektiver i denne avhandlingen er Johan Hofvendahls *Risikabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal* (2006). Den tar opp og fremviser problemmomenter som eksisterer og oppstår i autentiske skolesamtaler mellom lærer og elev, eller mellom lærer, foreldre og elev, i Sverige.<sup>3</sup> Samtaleanalyse anvendes som metode og fordrer et fokus på hva deltakerne sier i like samtalesituasjoner, samt hvilke muligheter og begrensninger deltakerne etablerer med sine ytringer.

Hofvendahl analyserer elevsamtaler i tre ulike samtalesituasjoner. Med det første perspektivet undersøker han hvordan trygghet skapes når deltakerne (foreldre og/eller elev) ankommer til samtale og hvordan samtalen innledes. Han bemerker at ankomsten preges av humor og en løssluppen stemning, mens selve samtaleinnledningen er fastere og alvorligere. Læreren setter eksplisitt i gang samtalen med et spørsmål som berører noe allment, etter at ankomstfasen er avsluttet. Eleven svarer dernest og indikerer at han/hun er beredt på spørsmål fra læreren. Trygghet etableres med den avslappede stemningen ved ankomst og lærerens første spørsmål om noe allment (Hofvendahl 2006: 97-98).

Hofvendahls andre analytiske perspektiv berører problemer som oppstår når samtalen skrider frem og hvordan læreren tar opp noe som kan være vanskelig for eleven å snakke om. Han forklarer at læreren og eleven delvis kan forutse et aktuelt temas verdiladning med måten den andre personen snakker på. Temposkifte, tonefallsendringer, pauser, nøling og formildende uttrykk benyttes i ytringer i slike samtalesituasjoner. De indikerer at et tema kan være potensielt problematisk og viser hvordan læreren og eleven snakker om slike temaer (Hofvendahl 2006: 161-164). Dette perspektivet er sentralt for min analyse av potensielle problemer, da jeg eksplisitt undersøker om og hvordan slike signaler gjør seg gjeldende i mitt datamateriale.

---

<sup>3</sup> Johan Hofvendahl (2006) analyserer i tillegg til elevsamtaler også det som kalles ”kvartssamtal”. Dette er samtaler i det svenske skoleverket der kun foreldre er pålagt å delta, mens eleven anbefales å være med (Hofvendahl 2006: 7). (For utdypende informasjon om dette, se Hofvendahl 2006: 7-11.)

Den siste sammenhengen Hofvendahl analyserer i sin bok, er hvordan elevsamtalens deltakere avslutter samtalen. Han vektlegger særlig muligheten eleven eller foreldre får til å stille spørsmål som ikke er blitt behandlet tidligere i samtalen. I disse situasjonene påpeker han at problemer oppstår som følge av misforståelser mellom deltakerne. Lærerens avsluttende ”ok” tolkes ikke alltid av foreldre eller elever som et signal om at samtalen er avsluttet. Dersom læreren tilbyr de andre deltakerne en mulighet til å stille øvrige spørsmål, er denne ytringen sjeldent nøytral. Lærerens tilbudsyttring, eksempelvis: ”Har dere noe mer å tilføye?”, er en innpakket avslutning som benyttes fordi han/hun selv ikke har mer å komme med. I tillegg modererer han sine funn, da han forklarer at avslutningen preges av lærerens personlige stil og at man derfor vanskelig kan fremsette et konkret mønster for hvordan avslutningene i elevsamtalen foregår (Hofvendahl 2006: 221-223).

I relasjon til eksisterende elevsamtaleforskning i Norge er min avhandling et nytt bidrag. Lassen og Breilid (2010), samt Tveit (2010) bidrar med nyttige perspektiver om hva elevsamtaler kan/skal omfatte i skolen. De utdyper dens intensjon og inkluderer i tillegg visse lærerpraksiser. Denne studien undersøker derimot eksplisitt hvordan læreren og eleven snakker sammen i den formelle elevsamtalen, samt hva deres ytringer signaliserer i forhold til det eksisterende ramme- og lovverket. Hofvendahls (2006) prosjekt i Sverige har vært en inspirasjonskilde i så måte. Med konkrete tips til hvilke analytiske perspektiver som kan være interessante, med utdypende forklaringer av reelle situasjoner som oppstår i elevsamtaler og som en kontrasterende kilde, har hans studie vært et uvurderlig tilskudd til min avhandling.

## **1.5 Avhandlingens disposisjon**

Denne avhandlingen er satt sammen av åtte kapitler. I *kapittel 1* definerer jeg temaet for min studie og introduserer mine problemstillinger. I tillegg legitimerer jeg oppgaven ved å sette temaet inn i en forskningssammenheng og presenterer hovedtrekk i de mest relevante tidligere forskningsarbeidene. I *kapittel 2* vil jeg presentere avhandlingens teori. Innholdet utgjøres hovedsaklig av rammer for min analysemetode, Conversation Analysis, og relevante oppfatninger innenfor denne forskningstradisjonen. I kapittelet inkluderes også begrepene *face-work* og *dialog*, da disse vil benyttes i analysene og til tolkning av analysens funn. *Kapittel 3* består av studiens metodiske valg, fremgangsmåter og avgrensninger, samt en presentasjon av datamaterialet som er benyttet for å få besvare avhandlingens problemstillinger.

Denne avhandlingens analyse består av tre analyseobjekter. For å gi leseren en sammenhengende opplevelse og best mulig innsikt i min studie, vil disse presenteres hver for seg i *kapittel 4, 5 og 6*. Hvert kapittel er delt i tre. Først med en definisjon og avgrensning av analysen. Derneft fremsettes selve analysen, før en drøfting og tolkning av analysens funn avslutter hvert analysekapittel. I *kapittel 7* samler jeg trådene fra de tre separate analysene og tilhørende drøftinger, mens *kapittel 8* består av avhandlingens avslutning og en kort drøfting av veien videre.

## 2 Teori

### 2.1 Innledning

Den spesifikke metoden som benyttes i denne avhandlingen, Conversation Analysis, består av utviklede termer som er fundamentale for hvordan man skal gjennomføre analyse av samtale.<sup>4</sup> Disse termene kan knyttes til hvordan elevsamtalene som analyseres i denne avhandlingen skal beskrives og tolkes. Den første delen av dette kapittelet består derfor først av en kort redegjørelse av CAs bakgrunn og utgangspunkt for studier av samtale. Deretter følger definisjoner av de sentrale CA-begrepene *sekvens*, *turtaking* og *preferanse/dispreferanse*, som inkluderes i denne avhandlingens analyser. Teorien jeg benytter er hentet fra generell CA-forskning, med avhandlinger og studier av Harvey Sacks og Emmanuel A. Schegloff som grunnleggende bidrag. Litteratur av Robert E. Nofsinger (1991), Anthony J. Liddicoat (2007) og Jack Sidnell (2010), samt John Heritage og Steven Clayman (2010), inkluderes også.

Samtale, også elevsamtale, innebærer å inngå i sosiale relasjoner med andre mennesker. Språkbruk og hvordan vi agerer i samtale kan fortelle noe om deltakernes forhold til hverandre og beskrive den aktuelle samtals karakter. Til dette vil jeg benytte Ervin Goffmans (1955) teoretiske rammeverk om *face-work*, samt Jan Svennevigs (1995) utdyping av dette.

På grunn av analysemetodens begrensninger til kun å beskrive deltakernes atferd i samtale (utdypes i underkapittel 2.2.1 og 3.4), og for å besvare denne avhandlingens andre problemstilling (jf. 1.2), er jeg nødt til å inkludere et teoretisk perspektiv for å tolke og vurdere de eventuelle funnene som fremkommer av analysen, som plasserer disse i en elevsamtalekontekst. Dette perspektivet omfatter forståelsen av *dialog*, og vil utdypes i dette kapittelets siste del. Årsaken til valget av dette spesifikke perspektivet bunner for det første i at lovgivningen som gir føringer på hvordan elevsamtalen skal gjennomføres, benytter dialog om samtaleformen mellom lærer og elev (jf. *Forskrift til opplæringslova* (2006) § 3-8 ”Dialog om anna utvikling”, i 1.3). For det andre, understreker analyser gjort av Tveit (2010) at idealet om dialog er delvis fraværende i en annen skolesamtale hvor læreren er involvert (jf. kapittel 1.4). Ved hjelp av litteratur fra Ira Shor og Paulo Freire (1987), Chris Argyris (1991), Martin

---

<sup>4</sup> Videre i avhandlingen vil *samtaleanalyse* omtales som CA, etter det engelske *Conversation Analysis*. Denne betegnelsen benyttes både i akademia generelt og i denne avhandlingen spesielt, om forskningstradisjonen grunnlagt av blant andre Harvey Sacks på 1960-tallet.

Buber (2003), samt Liv Lassen og Nils Breilid (2010), skal jeg definere dialog-begrepet i dette kapittelet.

## 2.2 Conversation Analysis

### 2.2.1 Hva er CA?

CA er en deskriptiv analysemetode som innebærer å analysere og beskrive det som skjer mellom deltakere som snakker sammen i ulike settinger (Sidnell 2010: 1). Metoden springer ut fra den etnometodologiske tradisjonen i sosiologi, hvor fokuset er dreid om å beskrive sosiale aktiviteter og mekanismer i ulike samfunn (Svennevig 1995: 55). Sosiologen Harvey Sacks (1992a) regnes som en av grunnleggerne av CA som fagtradisjon. På 1960-tallet utviklet han en tilnærming til sosial interaksjon med et overordnet fokus på hvordan deltakere opptrer og handler gjennom å snakke.<sup>5</sup> Samtale behandles som et eget studieobjekt – ikke som et ”vindu” for innblikk i andre trekk ved sosialvitenskapen (Schegloff i Sacks 1992a).

Sacks' (1992a) utgangspunkt for å studere samtaler bygget på forestillingen om at samtalen er regelmessig ordnet. Den er basert på faste mønstre som manifesteres gjennom deltakernes atferd ved bruk av språket i like situasjoner og kontekster. Innenfor CA kan samtale defineres som: ”[...] en muntlig tekst som skapes fortløpende av to eller flere personer i samarbeid” (Svennevig 1995: 56). Med Liddicoat (2007: 5) kan tre kjerneprinsipper for Sacks' (1992a) utgangspunkt for analyse av samtale etter CA beskrives: 1) Orden forekommer fordi deltakerne koordinerer praksiser i samtale lokalt, 2) Orden produseres av deltakerne i den aktuelle samtalen uten å være påtvunget eksternt, og 3) Mønstrene som forekommer er repeterende, på tvers av ulike grupper, og oppnådd orden er derfor et resultat av delt forståelse av metodene som benyttes i samtale. Nettopp derfor er det mulig å påvise normative mønstre og prinsipper for hvordan samtale foregår.<sup>6</sup>

Sacks' (1992a) organisering av samtaler var imidlertid hovedsaklig rettet mot uformelle hverdagssamtaler. Her står deltakerne fritt til å gjøre valg som påvirker samtaleprosessen. Min avhandling er derimot fokusert mot én spesiell type samtale,

---

<sup>5</sup> Utgangspunktet for CA er hovedsaklig basert på forelesninger Harvey Sacks holdt i perioden 1964-1972. Disse ble utgitt i 1992, av Gail Jefferson.

<sup>6</sup> Svennevig (1995: 55-56) påpeker at CA ikke kan fastsette entydige regler for hvordan samtale foregår fordi den er kontekstavhengig og dermed varierer. Han kontrasterer med grammatikken i et språk, hvor forekomstene er konstante, og derfor kan formulere regler. CA beskriver derfor kun normer og regulariteter som forekommer i samtaler.

elevsamtalen, som kan skilles fra uformelle samtaler, og klassifiseres som institusjonell. John Heritage og Steven Clayman (2010) foreslår tre trekk som forklarer hvordan uformelle hverdagssamtaler og formelle, institusjonelle samtaler kan skilles fra hverandre: 1) I institusjonelle samtaler er minst en av deltakerne orientert mot et mål eller en oppgave som er gitt av den institusjonen det gjelder. 2) Institusjonelle samtaler innebærer ofte spesifikke begrensninger om hva som kan oppfattes som akseptable og relevante bidrag i aktiviteten. 3) Institusjonelle samtaler kan bestå av prosedyrer og rammer som er særegne for de spesifikke institusjonelle kontekstene.

På den andre siden har de to samtaleformene også felles struktureringsprinsipper som går igjen når aktuelle deltakerne snakker sammen. Disse danner et bakteppe for å gjøre samtaleanalyse etter CA og forklares i det følgende.

### **2.2.2 Sekvens**

Det første begrepet som er med på å forklare hvordan deltakere i en kommunikativ aktivitet organiserer samtaler, og hva som spesifikt studeres innenfor CA, dreier seg om hva en sekvens er. En sekvens kan betraktes som en sammenkopling av ytringer som henger sammen og etterfølger hverandre (Schegloff 2007). Sekvenser er sammensatt av minst to turer – et turpar.<sup>7</sup> Et turpar består av to ytringer som kommer etter hverandre, der ulike deltakere produserer hver ytring.<sup>8</sup> I de to delene som turparet består av, produseres den første av en deltaker som initierer sekvensen, mens den andre delen produseres av en annen deltaker, som respons på det første initiativet (Schegloff & Sacks 1974: 238; Sacks 1987: 55). For eksempel er et spørsmål en anmodning om et svar på noe, mens selve svaret er en respons på dette spørsmålet (Sacks 1987: 55-56; Liddicoat 2007: 106; Sidnell 2010: 4; Heritage & Clayman 2010: 22).

Turparets første del fungerer retningsgivende på den andre delen, med sitt innhold og den konkrete handlingen som utføres. Schegloff (1968: 1083, referert i Sidnell 2010: 63) presenterer dette som en norm for hvordan deltakere i en samtale orienterer seg mot hva turparets første del gjør relevant – et prinsipp om *betinget relevans* i samtalesekvenser. Dette prinsippet innebærer at deltakerne i en samtale er oppmerksomme på om og hvordan den andre delen av et turpar samsvarer med en første del. Dersom man stiller spørsmålet ”hvordan har du det i dag?”, vil en relevant andre del innebære en respons på dette spørsmålet, for

---

<sup>7</sup> Én tur kan defineres som ”[...] den perioden i en samtale da en person har eksklusiv rett til å føre ordet. Men om man har turen, har man også en *forpliktelse* til å snakke” (Svennevig 1995: 57).

<sup>8</sup> Begrepet ”turpar” er oversatt fra det engelske ”adjacency pair”.

eksempel ”jeg har det fint”. I følge Schegloff (2007: 20) kan man dermed si at: ”It is the occurrence of a first pair part that makes some types of second pair part relevant next; that relevance is conditioned by the FPP”.<sup>9</sup>

Den første delen av et turpar indikerer samtidig hva som kan være merkbar fraværende kommunikatív atferd hos en aktuell mottaker. Når en deltaker eksempelvis stiller et spørsmål som første del av turparet, vil en respons være den relevante andre delen. I samtaler kan man derimot oppleve at det ikke alltid svares på et stilt spørsmål. Fraværet av respons er merkbart fraværende. Et slikt fravær fører ofte til at ytreren av den første delen av turparet krever utdyping eller redegjørelse for fraværet. Når et svar på et spørsmål uteblir, kan initiativtakeren reagere på ulike måter. For det første kan han/hun forfølge et svar ved å gjenta eller omformulere spørsmålet. For det andre kan han/hun trekke slutninger om at mottakeren ikke kunne svare på spørsmålet og isteden dele opp spørsmålet i mindre deler. For det tredje kan han/hun bemerke eksplisitt at svaret har uteblitt (jf. ”du svarte ikke på spørsmålet”) (Sidnell 2010: 64-65).

I sekvenser som består av turpar kan man også få innsikt i hvordan de aktuelle deltakerne forstår og interagerer med hverandre. Schegloff (2007: 16) utdyper at den første delen av turparet ”[...] makes relevant a limited set of possible second pair parts, and thereby sets some of the terms by which a next turn will be understood”. Sitatet betyr at både det som ytres som en andre del, og handlingen denne delen utfører, viser om og hvordan den aktuelle deltakeren har forstått den første delen av turparet.

Et turpar kan også utvides. Sidnell (2010: 95-108) forklarer tre slike muligheter: 1) Turparet utvides forut for den første delen, med en såkalt *pre-sekvens*. Her klargjøres forutsetningene for hva en sekvens kommer til å bestå av og man undersøker tilgjengeligheten for en anmodning eller invitasjon som turparets første del. Et eksempel kan være lærerens spørsmål ”du vet at vi skal på leirskole?” med tilhørende elevrespons, forut for hovedspørsmålet ”er du klar over alt du må pakke med deg?”. 2) *Ekspansjoner som innsettes* mellom første og andre del av et turpar er den andre måten et turpar, og dermed en sekvens, kan utvides på. Disse kan blant annet forekomme fordi innholdet i turparets første del ikke er gjenkjennbart av mottakeren. Stilles for eksempel spørsmålet ”kan du flytte det?”, som første del av et turpar, er det ikke sikkert at mottakeren forstår hva ”det” refererer til. Spørsmålsstiller tvinges til å tydeliggjøre meningsinnholdet i ytringen, for eksempel ved å omformulere spørsmålet med en mer konkret henvisning: ”Kan du flytte beinet ditt?” Dermed

---

<sup>9</sup> Forkortelsen ”FPP” betyr ”first pair part” og oversettes med ”første delen av et turpar”.



blir sekvensen utvidet med flere turer. 3) *Post-ekspansjoner* til et turpar er den siste beskrivelsen av hvordan sekvenser kan utvides. Disse kan deles i to, ”minimale” og ”ikke-minimale”, og forekommer etter turparets andre del. De ”minimale” kjennetegnes ved en kort ytring som etterfølger den andre delen av turparet, for eksempel ved å ytre et kort ”ok” etter at man har mottatt et svar på et spørsmål. En slik minimal ytring er forøvrig også svært sentral i forhold til spørsmålsrespons, hvor de forekommer ofte. De omtales som ”minimale svar” og kan med Svennevig (1995: 67) defineres som: ”Replikker som overhodet ikke fører inn noe nytt utover det som det blir bedt om i forrige replikk [...]”.<sup>10</sup> De ”ikke-minimale” post-ekspansjonene er derimot mer kompliserte og forekommer i mer varierte former. De inneholder alle lengre ytringer som etterfølger en andre del av et turpar. Eksempelvis kan de bestå av en utfordring av en deltakers ytring, for eksempel ”hva sa du?”, etter at den andre delen av turparet er fremsatt.

En spesiell type post-ekspansjon som forekommer i mitt datamateriale og som både kan være ”minimal” og ”ikke-minimal”, er når læreren *tematiserer* et ytringsinnhold. Schegloff (2007: 155-158) skriver at slike post-ekspansjoner er uttrykk for et ønske om utdyping og ytterligere redegjørelse og kan merkes med repetisjon eller delvis repetisjon av foregående ytringsinnhold. Eksempelvis dersom en taler sier ”han er ikke særlig smart” og neste taler delvis repeterer innholdet ved å respondere med et ”ikke?”. Da er den siste ytringen (”ikke?”) en ekspansjon fordi den anmoder opprinnelig taler om å utdype temaet, og blant annet redegjøre for årsakene til fremsatt saksinnhold.

Sekvenser konstitueres av turpar og måten disse henger sammen og utvides på i samtaler. I disse turparene synliggjøres hvordan hver deltaker utfører handlinger med sine ytringer og viser samtidig hva som er relevant som andre del av turparet. For eksempel vil et spørsmål projisere en respons. Heritage og Clayman (2010: 43) fremstiller derfor sekvensen som selve ”maskineriet” i samtaler, hvor: “[...] local interaction identities and roles (story teller, news deliverer, sympathizer) and more enduring social and institutional roles (woman,

---

<sup>10</sup> En mer utdypende definisjon av ”minimale svar” kan man finne i Svennevig (1999: 105): ”Minimal response tokens such as 'yeah', 'mhm', etc. may signal different things. They may be continuers (Schegloff 1982) which indicate that the person producing it passes the opportunity to take a full turn and that the other may thus continue. Alternatively they may be acknowledgement tokens (Jefferson 1984) which the speaker uses to acknowledge receipt of the previous contribution. In the first use, minimal responses may be produced at points where the current speaker's turn is not yet complete, sometimes even in overlap with it. In the second case, they come at a transition relevance place and signal that the previous turn is perceived as complete (and thus that it is possible for someone else to take the next turn). In some cases the minimal response may be ambiguous as to whether it is a continuer or an acknowledgement token. Only by reference to the subsequent construal by the participants is it possible to determine status.”

grandparent, Latino, etc.) are established, maintained, and manipulated”. Sekvenser kan derfor sies å være de konkrete sammenkoplingene av ytringer som er gjenstand for CA.

### 2.2.3 Regler for turtaking

Et annet sentralt element som danner et utgangspunkt for analyse av samtaler etter CA, er hvordan de ulike deltakerne i samtaler skifter på å ha ordet. Denne vekslingen kalles *turtaking*. I min kommende analyse danner dette begrepet bakgrunnen for mange av forklaringene av det som skjer i de aktuelle elevsamtalene.<sup>11</sup>

Sacks, Schegloff og Jeffersons *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation* (1974) skisserer et regelverk for hvordan turtaking organiseres og iverksettes lokalt i samtaler. Disse redegjørelsene har vært betydningsfulle og retningsgivende for CA-studier av turtaking frem til i dag (jf. f. eks. Sidnell 2010). Selve regelverket tar utgangspunkt i at samtale administreres og styres lokalt av samtaledeltakerne, etter prinsippet om at ”én person snakker om gangen” (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974).

To sentrale begreper må klargjøres før regelverket presenteres. Det første, en ”turkonstruksjonsenhet” (heretter omtalt som *TKE*), innlemmer de enhetene (enkeltord, fraser, punkter, setninger) som utgjør en konstruert tur.<sup>12</sup> En tur kan dermed bestå av flere *TKE*er, avhengig av hva en deltaker skal fremsette. ”Overgangsrelevant sted” (heretter omtalt som *ORS*) er det andre sentrale begrepet knyttet til turtaking.<sup>13</sup> Begrepet viser til de stedene i samtale der et turskifte kan forekomme – ved slutten av en ytret tur. Regelverket for turtildeling er dermed utformet slik (etter Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 704) (A= nåværende taler, B= neste taler):

Regel 1: Gjør seg gjeldende ved første ORS i enhver tur.

- a) Hvis A velger B i inneværende tur, da må A stoppe å snakke, mens B skal være neste taler. Vekslingen foregår ved første fullføring etter at B er blitt valgt.
- b) Dersom A ikke velger B kan enhver annen deltaker velge seg selv som neste taler, den som snakker først vinner retten til neste tur.

---

<sup>11</sup> Av relevanshensyn vil jeg ikke fremsette for detaljerte beskrivelser av hvordan turtakingssystemet fungerer. Derimot vil jeg tilstrebe en redegjørelse som favner om de mest sentrale perspektivene som kan gjøre de kommende analysekapitlene forståelige. For utdypende lesning om temaet, se Sacks, Schegloff og Jefferson (1974), Schegloff (2000), Liddicoat (2007) og Sidnell (2010).

<sup>12</sup> Begrepet ”turkonstruksjonsenhet” er oversatt fra det engelske ”turn-constructive unit” (TCU).

<sup>13</sup> Begrepet ”overgangsrelevant sted” er oversatt fra det engelske ”transition relevance point” (TRP).

- c) Dersom A ikke velger B og ingen annen deltaker velger seg selv som neste taler (jfr forrige regel), kan A fortsette å snakke, men må ikke (A fordrer retten til en ny TKE).

Regel 2: Gjør seg gjeldende ved alle etterfølgende ORSer.

Når regel 1c er iverksatt av A, gjelder regel 1 a-c ved neste ORS og virker tilbakevendende ved neste ORS, helt til et talerskifte blir gjennomført.

Disse reglene kan gjenkjennes i de fleste samtaler i de fleste kontekster, hvor særlig muligheten for et deltakerinitiert talerskifte påvirker utformingen av deltakeres ytringer ("nåværende taler velger neste taler" (jf. 1a)). Dette gjennomføres hovedsaklig ved at nåværende talers ytring, en første del av et turpar, inneholder en eksplisitt adressering som tydeliggjør hvem ytringen er rettet mot. Til dette formålet benyttes ofte spesifikke navn eller pronomen: "Kan du fortelle meg det, Tora?". Spørsmålet viser at "(du) Tora" skal svare (jf. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 716-717).

I forbindelse med turskifter kan det forekomme situasjoner hvor det oppstår stillhet mellom deltakerne. Nofsinger (1991: 94) påpeker at denne stillheten forekommer etter, eller ved ORS fordi en nåværende taler ikke har valgt neste taler, eller fordi en tilhører velger å ikke gripe ordet. For å forklare deltakernes reaksjoner på slik stillhet, henviser Nofsinger (1991: 94-95) til Sacks, Schegloff og Jeffersons (1978) skille mellom tre forskjellige former for stillhet i hverdagssamtaler.<sup>14</sup> De bruker termene "opphør" og "mellomrom" i tilknytning til stillheten som oppstår ved, eller før ORS, og skriver at disse normalt behandles som reaksjons- eller betenkningstid av deltakerne. Den siste stillheten, "turintern pause", er imidlertid ikke direkte koplet til ORS, men benyttes om stillheten som oppstår midt i en deltakers påbegynte tur – om stopp i taleflyten.

Innenfor institusjonelle kontekster kan derimot turtakingsmønsteret til dels skilles fra uformelle hverdagssamtaler. Heritage og Clayman (2010: 37-38) skriver at visse institusjonelle samtaler ofte har fastsatte bestemmelser for hvordan turtaking skal foregå. I mange tilfeller foregår samtaler i institusjonelle settinger på en slik måte at institusjonens representant stiller spørsmål, mens en utenforstående part er begrenset til å respondere på disse spørsmålene, kun når han/hun blir tildelt ordet ved eksplisitt adressering. For eksempel

---

<sup>14</sup> De tre forskjellige "stillhetene" er oversatt fra de engelske termene "lapse" (opphør), "gap" (mellomrom) og "pause" (turintern pause).

nyhetsintervjuer, rettssaker og klasseromsinteraksjon regnes som slike samtaler hos Heritage og Clayman (2010) fordi konteksten de foregår i, krever et spesielt samtaleinnhold og begrensede bidrag fra deltakerne.<sup>15</sup> Dette innebærer at samtaleens formelle karakter strukturerer hvordan samtalen forløper.

Som et siste punkt kan jeg nevne at regelverket for turtaking har vært gjenstand for kritikk. For eksempel skriver Sidnell (2010: 47) at dette regelverket kan oppfattes som for mekanisk og formalistisk når man analyserer samtale, men argumenterer samtidig at et slikt syn sannsynligvis bunner i en misforståelse av Sacks, Schegloff og Jeffersons (1974) intensjon.<sup>16</sup> Snarere bør regelverket fungere som "[...] a set of tools meant to be used to gain analytic leverage on any particular occasion of people talking together", fordi posisjonene der vekslinger foretas (ORS) kan gi informasjon om forhold mellom de deltagende personene og om samtalen forøvrig (Sidnell 2010: 47). Det er på denne måten regelverket for turtaking utgjør en viktig faktor for min avhandling, da mine analyseperspektiver berører hva som skjer i turskifter mellom læreren og eleven.

#### ***2.2.4 Preferanse/dispreferanse***

Til turparene som utgjør sekvenser i samtale (jf. 2.2.1), er også preferanse og dispreferanse viktige når organisering av samtale lokalt skal forklares. Dette er begreper innenfor CA som indikerer regulariteter og et potensielt, observerbart utfall ved fremsatte ytringer innenfor ulike samtaler. De belyser hvordan mottakeren av en første del av et turpar har valgmuligheter med sin respons.

Den første delen av et turpar har altså en mottaker. Utformingen og innholdet av den første delen bestemmer hva som er relevant som andre del av turparet:

Sequences are the vehicle for getting some activity accomplished, and that response to the first pair part which embodies or favors furthering or the accomplishment of the activity is the favored – or, as we shall term it, the preferred – second pair part.  
(Schegloff 2007: 59)

---

<sup>15</sup> For utdypende lesing om hvordan turtaking foregår i ulike institusjonelle settinger, se Heritage og Clayman (2010).

<sup>16</sup> I dette tilfellet henviser Sidnell (2010) til Moerman (1988) som et eksempel på kritikk av det omtalte regelverket. Årsaken til at jeg unngår å gå nærmere inn på Moermans (1988) kritikk bunner i at CA-teoriene som jeg benytter som utgangspunkt for denne avhandlingen, henviser til regelverket for turtaking og later til å anse dette som et essensielt bidrag til fagtradisjonen. I tillegg er denne avhandlingens problemstillinger ikke rettet mot å beskrive turtakingsmønsteret som forekommer i elevsamtalene eksplisitt. En inngående diskusjon av argumenter for og mot relevansen av turtakingsreglene vil dermed gå ut over denne avhandlingens rammer.

Fremsettes for eksempel et spørsmål eller en vurdering som krever bekreftelse eller avkreftelse, som turparets første del, vil en preferert andre del være bekreftelse ("ja" eller liknende). Et dispreferert svar vil på den andre siden være avkreftelse ("nei" eller liknende). En preferert ytring kan i generelle termer dermed betegnes som en "pluss"(+)-ytring som indikerer tilknytning til turparets første del, mens en dispreferert ytring kan betegnes motsatt, som en "minus"(-)-ytring, med markering av distanse til den første delen av turparet (Schegloff 2007: 59).

Avvik oppstår derimot når den første delen av turparet er formulert negativt, for eksempel som et spørsmål med negasjonen "ikke" ("du gjør vel ikke det?"), eller som en nedlatende bemerkning om seg selv ("jeg er så dum!"). I slike tilfeller forklarer Schegloff (2007: 60) at det prefererte svaret også vil være negativt, da dette signaliserer støtte til deltakeren som fremsetter ytringen. Responderer man for eksempel "jo" til en yters negativt formulerte spørsmål ("du gjør vel ikke det?"), fremsatt som første del av et turpar, markerer man uenighet og distanse i den andre delen av turparet. Altså en dispreferert respons.

Preferanse og dispreferanse gir derimot ingen indikasjoner på valg som foretas i samtaler av personlige årsaker:

[...] this is a social/interactional feature of sequences and of orientations of them, *not a psychological one*. It is not a matter of the motives or desires or likings (in that sense of "preferences") of the participants – whether speaker or recipient, of first or second pair part [...]. "Preferred" and "dispreferred" rather refer to a structural relationship of sequence parts.

(Schegloff 2007: 61)

Samtalen kan gå en annen retning enn hva den første delen av et turpar i utgangspunktet foreslår. Respondenten har alternativer når det gjelder svarinnhold og fremsetter det han/hun anser er hensiktsmessig i sammenhengen (Sacks 1987: 55; Schegloff 2007: 61; Sidnell 2010: 77-79).

Sacks (1987) skisserer to prinsipper som viser hvordan ulike samtaler styres av deltakeres oppmerksomhet mot preferanse eller dispreferanse. Det første, *preferanse for enighet*, understrekes ved utformingen av turparets første del, hvor en kurs for fortsettelsen av sekvensen er innlemmet i ytringen. Formuleres for eksempel et spørsmål negativt, med negasjonen "ikke", viser taleren en negativ kurs med preferanse for "nei"-svar: "Du skal vel ikke dit, skal du vel?". Dersom spørsmålet formuleres på en positiv måte er kursen tilsvarende positiv, med preferanse for "ja"-svar: "Du skal vel dit?". I slike tilfeller understreker Sacks

(1987) at det eksisterer en tendens til at respondentene uttrykker enighet med spørsmålsstillere, og følger kursen denne forespeiler.

Sacks' (1987) andre prinsipp vedrører *preferanse for umiddelbar respons på spørsmål*. Dette innvirker på talerens utforming av egne turer, da spørsmål tenderer til å forekomme sist i en deltakers tur, mens responser oftest forekommer først i neste tur. Disprefererte responser representerer derimot et unntak i så måte. Liddicoat (2007: 113-117) bemerker at når en deltaker skal respondere med et dispreferert svar, kommer disse ofte til slutt i turparets andre del – etter en redegjørelse for hvorfor, og gjerne også etter uthalinger forut for ytringen av det negative. Dersom en deltaker eksempelvis får spørsmålet ”vil du komme hit i dag?” og av en eller annen grunn må avslå invitasjonen, vil han/hun lite trolig svare direkte negativt på spørsmålet, med et ”nei”. Først forsinkes gjerne svaret med stillhet eller nølende uttrykk (f.eks. en forlenget ”e”) for å unnlate å svare med en gang (og dermed bryte prinsippet om umiddelbar respons). Dernest vil han/hun sannsynligvis fremsette en unnskyldning eller redegjørelse for det negative, gjerne ved å anvende et eller flere dempende uttrykk (”på en måte”, ”litt” etc.), før det disprefererte svaret til slutt fremsettes. Stillhet som etterfølger en avsluttet første del av et turpar, og nølende uttrykk og dempere i startfasen av en respons, markerer ofte dispreferanse.

Preferanse og dispreferanse utgjør sentrale trekk ved mine analyser. De signaliserer for eksempel hvordan et spørsmål er vinklet, hvordan eleven responderer på anmodninger fra læreren, hvordan et spørsmål følges opp og hvordan et tema presenteres. Dermed blir de også essensielle for å forklare lærerens samtalestrategiske tilnærming til eleven.

## **2.3 “Face-work”**

Et element som vil benyttes i denne avhandlingen, men som ikke er direkte tilknyttet CA, er hentet fra Erving Goffmans *On Face-Work: an Analysis of Ritual Elements in Social Interaction* (1955). Her beskrives ”face-work” som en iboende faktor for hvordan mennesker interagerer med hverandre. Teorien kan innlemmes i den interaksjonistiske tradisjonen innenfor sosiologien, hvor fokuset blant annet er rettet mot å forklare ”[...] relasjoner mellom

mennesker som står ansikt til ansikt, og sosiale enheter og fellesskap på mikronivået” (Martiniussen 2001: 219).<sup>17</sup> Følgende definisjon av Goffmans teori kan være klargjørende:

The term *face* may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes – albeit an image that others may share, as when a person makes a good showing for his profession or religion by making a good showing for himself.

(Goffman 1955: 319)

Av sitatet kan man lese at ”face” (heretter omtalt som *ansikt*) er representasjonen av en persons eget selvbilde og hvordan dette kommer til uttrykk ved interaksjon med andre mennesker. Innlemmet ligger for eksempel implikasjonene om at en person føler seg ”bra” dersom forestillingene han/hun har om sitt selvbilde blir vist anerkjennelse i dette møtet. Motsatt vil personen føle at han/hun har mistet ansikt ovenfor den andre parten dersom interaksjonen bryter med hans/hennes oppfatninger om eget selvbilde. Begrepet er derfor ikke konstant, men styres av hva som uttrykkes i interaksjonen, og hvordan (Goffman 1955: 319).

Teorien om ansikt kan dermed betraktes som måten en person opptrer på, for å ivareta og beholde sin egen oppfatning om eget selvbilde. I denne sammenhengen benytter Goffmann (1955) termen *ansiktsbevarende handlinger* for å forklare hvordan en deltaker i interaksjon unngår å utsette sitt ansikt for truende atferd.<sup>18</sup> Her inngår også en implikasjon om at interaksjon innehar elementer av *ansiktstruende atferd*, benyttet om de handlingene/ytringene en person fremsetter som oppleves som truende av en annen deltaker i samme kommunikative aktivitet.<sup>19</sup>

Basert på Brown og Levinson (1987) utdyper Svennevig (1995) Goffmans ansiktsteori. Han bemerker at en person etter denne har to ansikter: et *positivt* og et *negativt*. Det positive ansiktet er vår personlighet: ”En persons positive ansikt bygges opp og styrkes av at andre bekrefter og verdsetter ens oppfatninger og verdier. Det trues hvis omgivelsene ringeakter, betviler eller latterliggjør dem” (Svennevig 1995: 97). Det negative ansiktet representerer vår integritet, eller sagt med Svennevig, vårt ”territorium”: ”Vi kan føle ubehag og eventuelt bli fornærmet hvis noen kommer for nær opp til oss uten at vi har gitt dem adgang. Men først og fremst består vårt ”territorium” av den tiden og de eiendelene som er til

---

<sup>17</sup> Hensikten med sitatet er kun for å gi en kort bakgrunnspresentasjon av Goffmans (1955) faglige tilhørighet. Jeg akter ikke å innlemme en diskusjon om hva interaksjonisme konkret går ut på, da dette ligger utenfor denne avhandlingens omfang. For inngående drøfting, se for eksempel Martiniussen (2001: 215-231).

<sup>18</sup> *Ansiktsbevarende handlinger* er oversatt fra det engelske ”face-saving practices”.

<sup>19</sup> *Ansiktstruende atferd* er oversatt fra det engelske ”face-threatening behaviour”.

vår disposisjon” (Svennevig 1995: 98). I tillegg nevner Svennevig konkrete eksempler på ansiktstruende handlinger mot en persons to ansikter i samtale. Av handlinger som er relevante for min avhandling kan jeg nevne *kritikk* og *fremheving av den andres svake sider* som truende adferd mot en persons positive ansikt. *Anmodninger, ordrer og advarsler* er eksempler på truende kommunikatív atferd mot en persons negative ansikt (Svennevig 1995: 99).

I denne avhandlingen vil Goffmans (1955) teori om ansikt benyttes for å forklare relasjonen som lærerens og elevens ytringer gir uttrykk for. Først og fremst vil perspektivet inkluderes i analysekapittelet om tematikk, da flere av lærerens ytringer i disse sekvensene signaliserer en tilnærming til elevens ansikt og sier noe om relasjonen som skapes her. Teorien om ansikt berører hvordan samspillet mellom deltakerne i en aktuell kommunikatív aktivitet foregår, og viser hvilke roller de aktuelle deltakerne inntar. Den er relevant for å forklare lærerens kommunikative tilnærming til eleven gjennom samtale, og beskriver hvordan han/hun forholder seg til eleven. Nærmere bestemt om elevens ansikt trues eller utfordres gjennom interaksjonen i elevsamtalene, eller om elevens kommunikative atferd i elevsamtalene kan være et uttrykk for ansiktsbevarende handlinger.

## 2.4 Dialog og lærer-elev-relasjonen

De overstående definisjonene og klargjøringene vil være sentrale i denne avhandlingens analyse, for å beskrive hva som skjer i de aktuelle elevsamtalene. For å tolke eventuelle funn som fremkommer av denne analysen vil jeg innlemme begrepet *dialog*. Forståelsen av innholdet i begrepet kan variere innenfor ulike sfærer. Erfaringsmessig innebærer eksempelvis hverdagsoppfatningen ikke noe mer enn ”en samtale mellom minst to personer”, etter det greske ”dia” (gjennom) og ”log” (av ”logos” - tale). Til sammenlikning er dialog mer komplekst i andre sammenhenger, blant annet i den retoriske fagtradisjonen. Anvendelsen av begrepet inngår her i termen ”logos” – om vår fornuft og hvordan vi får frem kunnskaper og/eller antakelser i samtale med andre (Svennevig 2001b). Elevsamtalens lovverk benytter dialog som betegnelse av samtaleform, men gir få føringer på hva begrepet inneholder og hvilke definisjoner som ligger til grunn (jf. *Forskrift til opplæringslova* § 3-8).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Jeg kunne ikke finne konkrete definisjoner av hva *dialog* innebærer i en skolekontekst. Hverken i *Opplæringslova*, *Forskrift til opplæringslova*, generell del av læreplanen eller *Prinsipper for opplæringa* kunne jeg finne informasjon som definerer begrepet eksplisitt. Derimot er ikke intensjonen i denne avhandlingen å avdekke eventuelle mangler i gjeldende lovverk. Jeg tar snarere utgangspunkt i at dialog brukes som et sentralt



Lassen og Breilid (2010: 15) definerer dialog som "[...] samtale mellom en eller flere, med sikte på å fremskaffe felles mening". Innlemmet ligger en oppfatning om at elevsamtalen ikke skal være et intervju av eleven, men snarere en samtale basert på gjensidighet, villighet til å lytte, villighet til å samarbeide, og samtidig skape tillit og kontakt (Lassen & Breilid 2010: 15). Denne definisjonen likner innholdet Shor og Freire (1987) legger opp til i diskusjonen om hva som kjennetegner en dialogisk tilnærming til undervisning. De fremsetter et budskap som fordrer et subjekt-subjekt-forhold mellom lærer og elev, med søken etter felles bevissthet i dynamisk interaksjon hvor begge parter bidrar: "[...] instead of transferring the knowledge *statically*, as a *fixed* possession of the teacher, dialogue demands a dynamic approximation towards the object" (Shor & Freire 1987: 100).<sup>21</sup> Selv om denne avhandlingen ikke berører kunnskapstildeling og læring direkte, blir prinsippene de samme som ligger innlemmet i Lassen og Breilids (2010) perspektiv på hvordan elevsamtalen skal foregå.

Dialog innebærer derfor åpenhet, hvor deltakerne tillates å fremsette egne synspunkter og perspektiver, uten å undergrave hverandre. Filosofen Martin Buber illustrerer slik samtalepraksis i boken *Jeg og Du* (2003) ved å drøfte de to grunnordene "Jeg-Du" og "Jeg-Det".<sup>22</sup> Disse representerer to relasjonelle tilnærmingmåter et menneske uttrykker ovenfor et annet når de møtes. For Buber (2003) innebærer "Jeg-Du" i praksis det samme dialogiske forholdet som Shor og Freire (1987) beskriver, der man ser den andre som et subjekt, og forsøker å skape gjensidighet og forståelse sammen. "Jeg-Det" representerer motsetningen – å betrakte et annet menneske som en samling av egenskaper og dermed som et objekt. Med Simonsen (i Buber 2003: VII) kan forskjellen forklares ytterligere: "Oftest møter vi den annen som et Det, et objekt, en ting blandt ting. Kanskje en spennende ting, en interessant ting, en tiltrekkende ting, men likefullt et objekt, en gjenstand for bruk og erfaring – et Det, og ikke et Du".

Med de overstående definisjonene kan det se ut til at en dialogisk samtale skal være fri for konflikter og uenigheter. Basert på studier av samtaler i forretningslivet, argumenterer Argyris (1991) derimot for det motsatte. I følge hans modell om "Mutual Learning" betyr ikke en dialogisk samtale å unngå konflikter. Å stille spørsmål ved en persons argumentasjon og bevisføring, kan snarere være en forutsetning for å fremme refleksjon og læring. Ved å stille

---

prinsipp om hvordan elevsamtalene skal gjennomføres, og dernest undersøker hvordan dialogiske trekk synliggjøres gjennom deltakernes ytringer i denne.

<sup>21</sup> "Object" kan forstås som "det som skal læres", eller i en elevsamtalekontekst: "det samtalen skal bidra til".

<sup>22</sup> Intensjonen med å trekke inn Bubers (2003) teori om "Jeg-Du" er ikke å gå inn på en filosofisk drøfting av dialog-begrepet. Snarere vil hans teori fungere understrekkende for Shor og Freire (1987), samt Lassen og Breilid (2010), og vise hvor omfattende en definisjon av *dialog* kan være.

spørsmål og uttrykke tvil rettes fokuset innover, mot en persons måte å opptre på, og kan fremme endring: ”To question someone else’s reasoning is not a sign of mistrust but a valuable opportunity for learning” (Argyris 1991: 108).

Dialog kan betraktes som et ideal og en norm for hvordan relasjonelle møter skal foregå, snarere enn en fastsatt regel for samtale (jf. Tveit 2010). For å besvare avhandlingens overordnede problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, kommer jeg derfor til å undersøke om og eventuelt hvordan dialogiske trekk som gjensidighet, åpenhet, samarbeid, villighet til å lytte etc. forekommer i mitt datamateriale, ut i fra de analytiske perspektivene som er valgt – som et uttrykk for både *elevsamtalens karakter* og *lærer-elev-relasjonen* som skapes i samtalen. I tillegg vil jeg også diskutere de tilfellene der deltakernes ytringer er uttrykk for det motsatte, hvor læreren legger bånd på elevens ytringer, styrer samtalen og dominerer. Det er ikke gitt at en slik atferd nødvendigvis bryter med elevsamtalens premisser, da lærerens institusjonelle rolle kan tilsi at han/hun skal styre samtalens retning.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> For et annet dialogbegrep kunne jeg også innlemmet beskrivelsene i Per Linells *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives* (2001). Han benytter derimot dialog som en analysemetode for samtale, hvor CA utgjør én undermetode. I denne avhandlingen benyttes dialog snarere for å forklare de funnene som fremkommer av samtaleanalysen etter CA, for å karakterisere elevsamtalen.

## 3 Metode og materiale

### 3.1 Innledning

Begrepet ”metode” benyttes i forskningssammenheng om fremgangsmåten forskeren har i innhenting, oppbygning og analyse av et datamateriale (Holter & Kallenberg 1996: 5). På grunn av egenskapene til datamaterialet denne avhandlingen er basert på, (samlet inn i tilknytning til et annet prosjekt, utdypes i 3.7) er det naturlig for meg å gripe fatt i hvordan analysen av dette datamaterialet har foregått, snarere enn å beskrive hvordan datamaterialet er blitt innhentet og formet.

Kapittelet utgjøres av en kort introduksjon av hvilken overordnet metode som er blitt benyttet og hvordan. Derneft vil jeg redegjøre for metodiske prinsipper innenfor den spesifikke analysemetoden CA og hvordan jeg har anvendt denne. I tillegg vil jeg også beskrive hvordan jeg har valgt å tolke de funnene man kan lese av analysen, hvilke etiske problemstillinger jeg har tatt stilling til i arbeidet, samt hvordan studien er tilpasset de forskningsrelevante begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Kapittelets nest siste del inneholder en presentasjon av datamaterialet som denne avhandlingen er basert på. Siste underkapittel vil bestå av en redegjørelse for veiledningsheftet som gir føringer for hvordan de aktuelle elevsamtalene i mitt datamateriale er blitt gjennomført.

### 3.2 Kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006: 101) skriver at de kvalitative metodene forholder seg til data i form av tekster og tolker disse, mens kvantitativ metode forholder seg til data i form av kategoriseringer, hvor opptelling og utbredelse anvendes i fortolkningen. Grønmo (1996) utdypet at skillet mellom de to metodene gjenkjennes i behandlingen av, og egenskapene ved datamaterialet som benyttes til forskningen. Det er ikke bare i datainnhenting at skillet gjør seg gjeldende, men i hele prosessen, samt måten resultatet fremstilles på til slutt. Min studie er derfor av kvalitativ art fordi en kvalitativ tenkemåte ligger bak hele prosessen. Datamaterialet består av ti elevsamtaler som analyseres på bakgrunn av auditiv (opptak) og tekstlig (transkripsjoner) gjengivelse, hvor mine fortolkninger (etter CA-prinsipper) er styrende. I tillegg publiseres avhandlingens resultater i tekstlig form.

For å besvare denne avhandlingens problemstillinger og de tilhørende forskningsspørsmålene, er avhandlingen utarbeidet med utgangspunkt i én analysemetode, CA, som er benyttet kvalitativt. Hvilke metodiske prinsipper som ligger innlemmet i denne og hvordan jeg har anvendt metoden, redegjøres for i det følgende.

### 3.3 Med CA som metode

Som nevnt i forrige kapittel er CA en metode som tar utgangspunkt i samtale mellom deltakere og beskriver mønstre for hvordan deres ytringer fremsettes.<sup>24</sup> Deltakerorientering står sentralt når man benytter CA. Ideen om deltakerorientering springer ut fra et prinsipp om *mottakerdesign*, som er med på å strukturere og skape orden i samtaler (jf. Sacks' 1992a utgangspunkt for CA, i kapittel 2.2.1). Mottakerdesign går ut på at deltakerne i en aktuell samtale konstruerer sine ytringer slik at den/de som lytter, forstår det som sies, da den som snakker forholder seg til den kunnskapen han/hun antar at de deler (Liddicoat 2007: 5). Samtale er konstruert for både den som snakker og den som lytter. For beskrive hvordan deltakeres ytringer forholder seg til hverandre innebærer CA derfor å beskrive hvordan deltakerne skaper slik orden og forholder seg til hverandre – *sett fra deltakernes perspektiv*.

Når man analyserer samtale etter CA, tar man utgangspunkt i naturlige data, produsert i autentiske situasjoner av reelle deltakere. Sacks (1984, referert i Sidnell 2010: 20) forklarer hvorfor:

I want to argue that, however rich our imaginations are, if we use hypothetical, or hypothetical-typical versions of the world we are constrained by reference to what an audience, an audience of professionals, can accept as reasonable. That might not appear to be a terrible constraint until we come to look at kinds of things that actually occur. Were I to say about many of the objects we work with "Let us suppose that this happened; now I am going to consider it," then an audience might feel hesitant about under such constraint many things that actually occur are debarred from use as a basis for theorizing about conversation. I take it that this debarring affects the character of social sciences very strongly.

---

<sup>24</sup> Kvantifisering innenfor CA foregår ofte ved bruk av adjektiviske uttrykk for mål, snarere enn tallmessige beskrivelser. Liddicoat (2007: 11) nevner blant annet *typisk*, *vanligvis* og *regelmessig* som eksempler på slike uttrykk. Han utdyper at man benytter slike uttrykk som kan betegne mønsteret i samtaler fordi datamaterialet som analyseres kan bestå av samtaler som foregår i ulike kontekster, og dermed gjøre en numerisk beskrivelse (f.eks. i prosent) vanskelig.

For å beskrive hvordan samtale forløper, med vekt på hvordan deltakere orienterer seg mot hverandre, er ikke vår intuisjon god nok til å konstruere fruktbare eksempler av autentisk samtale. I samtale kan uventede ting inntreffe, og for å gjengi et reelt bilde av virkeligheten, bør datamaterialet være naturlig. Sagt med Liddicoat (2007: 8): "The use of actual instances of talk allows for the possibility of an examination of what speakers actually do when speaking, rather than producing an account of what speakers think they do."

Et ledd i å gjengi den faktiske virkeligheten samtaler foregår i, innebærer arbeid med transkribert data. Datamaterialet til CA-forskning samles inn ved hjelp av lyd- eller videoopptak. Da kan forskeren repetere og spille av den aktuelle samtalen så mange ganger det er nødvendig. Dernest transkriberes samtalen(e). Green, Franquiz og Dixon (1997, i Liddicoat 2007: 13) beskriver transkripsjon som en re-representasjon av en hendelse, ikke den faktiske hendelsen, som er konstruert av en forsker med et formål – analyse.

Datamaterialet som er gjenstand for CA i denne studien, ble samlet inn i tilknytning til et annet prosjekt for ca ti år siden. De er autentiske, da den læreren som gjennomførte samtalen har stått for opptaket selv. Ingen av samtalenes er heller like i innhold og oppbygning. Samtidig oppstår det situasjoner i dem som signaliserer naturlighet (personer avbryter, telefoner ringer, bråk utenfor etc.). I tillegg er de transkribert så lyddrett som mulig for at selve analysen og gjengivelsen av denne skal gi et reelt bilde av den virkeligheten de ble produsert i.<sup>25</sup>

Hvordan samtale og transkripsjoner analyseres og tolkes innenfor CA, kan forklares med utgangspunkt spørsmålet: *hvorfor det nå?* Spørsmålet benyttes av deltakerne i samtale for å vite hva en relevant neste ytring/handling er, og dernest av forskeren som kan få innsikt i hvordan og hvorfor de aktuelle deltakerne handler som de gjør. Når man stiller spørsmålet i analyse synliggjøres en ytrings relasjon til foregående ytrings handling(er), og hvordan disse er sammenkoplet sekvensielt. Med Heritage og Clayman (2010:14-15) kan man nevne tre underliggende ideer for hvorfor dette spørsmålet er fundamentalt: For det første er samtale *formet av kontekst*. Det vi si at deltakere produserer ytringer som er orientert mot forrige ytring, og dermed mot ytringens sekvensielle posisjonering: "Speakers design their talk in ways that exploit this basic positioning, thereby exposing the fundamental role of sequential positioning as a resource for the production and understanding of their utterances" (Heritage & Clayman 2010: 14). For det andre er ytringer *kontekstfornyende*. Ytringer projiserer hva

---

<sup>25</sup> På grunn av min manglende erfaring med transkribering og for å rekke tidsfristen som er satt for levering av denne avhandlingen, har jeg fått hjelp til grovtranskribering av Kari Kinn ved Tekstlaboratoriet, Universitetet i Oslo (UIO). Detaljene i transkripsjonene har jeg lagt til selv, på bakgrunn av gjennomlytting.

som er den relevante neste handlingen, eller de relevante neste handlingene som en påfølgende taler må gjennomføre. Stilles for eksempel et spørsmål, er svar relevant som neste handling. For det tredje er ytringer *byggesteiner for intersubjektivitet*, da handlingen som utføres med en ytring viser forståelse av en foregående handling på flere nivåer. Analyse av samtale etter CA kjennetegnes dermed av *sekvensiell analyse*, hvor man beskriver deltakernes forståelse av hverandres ytringer, slik den kommer frem i responsene.

Innenfor CA kan man skille mellom analyse av institusjonelle samtaler og analyse av hverdagssamtaler. Heritage og Clayman (2010: 16) skriver at analyse av uformelle hverdagssamtaler tilstreber å forstå hvordan grunnleggende sosiale handlinger produseres og gjenkjennes, samt hvordan denne produksjonen og gjenkjennelsen lokaliseres og formes i samtale. Ved analyse av hverdagssamtaler betraktes samtalen som en institusjon i seg selv. Det involverer blant annet å identifisere bestemte samtalepraksiser i en bestemt kontekst, samt undersøke betydningen og konsekvensen av dette i et sekvensielt perspektiv.

Institusjonell CA betrakter derimot samtalen annerledes. Her anses interaksjonen som formet av den virksomheten samtalen foregår i og beskriver hvilke institusjonelle trekk som synliggjøres i den aktuelle samtalen. I tillegg er fokuset rettet mot hva som skiller denne institusjonelle samtalen fra andre samtaler. Nøkkelspørsmålet: *hvorfor det nå?* er det samme, men man undersøker samtidig hvordan ytringer med dets handlinger og sekvensielle organisering, bidrar til å oppfylle institusjonens mål og hensikter (Heritage & Clayman 2010: 16). Denne avhandlingen faller derfor inn under den institusjonelle tradisjonen i CA. For det første fordi mine analyseperspektiver springer ut fra det som later til å være spesifikt for den aktuelle institusjonelle samtalen *elevsamtale*. For det andre, vil de funnene som fremkommer av min analyse diskuteres opp mot bestemmelser som institusjonens premissleverandør, Kunnskapsdepartementet, legger på elevsamtalene som utgjør datamaterialet (jf. 1.3 og 2.4). For å tydeliggjøre disse argumentene vil jeg i det følgende presentere hvordan min analyse er gjennomført.

### **3.3.1 Analyse av data**

Min analyse etter CA kan karakteriseres som induktiv. Oppmerksomheten er rettet mot å presentere en dypere forståelse av repeterende mønstre for hvordan elevsamtalen er organisert, med fokus på lærerens samtalestrategier. Selve analysen kan systematiseres i tre trinn: *valg av analyseobjekt, bygging av kolleksjoner og identifisering av mønstre*.

Det første trinnet tar utgangspunkt i et prinsipp beskrevet blant annet av Liddicoat (2007: 9). Prinsippet går ut på "unmotivated looking", et nullstilt startpunkt i forskningen. Med denne tilnærmingen er man er åpen for det som skjer i datamaterialet og minimerer muligheten for at forutinntatte oppfatninger styrer søket etter de elementer man ønsker å finne. Hensikten er å avdekke mønstre for handlinger deltakerne initierer og utfører, samt eventuelle andre fenomener som kan være særpregget for denne bestemte samtalen. Prinsippet innebærer derfor (mye) repeterende lytting til datamaterialet.

Ved nøye gjennomlytting merket jeg meg at ulike lærerinitierte spørsmålsformuleringer, manglende/lite utfyllende respons på spørsmål, oppfølging av elevsvar, samt både sosiale og skolerettede temaer skilte seg ut. Både med hensyn til spesielle deltakerhandlinger (anmodninger, responser etc.), og som uttrykk for institusjonens hensikt med samtalen (læreren stiller spørsmål til eleven som omhandler elevens situasjon ved institusjonen). I tillegg forekom disse trekkene merkbart frekvent.

Når spesielle fenomener kan merkes i et materiale, skriver Liddicoat (2007: 9-10) at man kan velge mellom flere fremgangsmåter for å undersøke deres betydning. Én av disse innebærer detaljert analyse av én samtale. Alternativet tar utgangspunkt i denne bestemte samtalen med hensikten å lokalisere og identifisere merkbare strategier deltakerne anvender for å utføre spesielle handlinger. Denne fremgangsmåten valgte jeg å benytte på en elevsamtale (Elevsamtale 2), som en pilot til den endelige analysen. Dette for å finne konstituerende trekk ved lærerens og elevens ytringer i elevsamtalen.

I denne analysen oppdaget jeg at de nevnte fenomenene kunne nyanseres. Spørsmålet *hvorfor det nå?* ble anvendt for å identifisere deltakernes handlinger i den aktuelle samtalen. I tillegg sammenliknet jeg mine observasjoner med annen CA-forskning og -teori.<sup>26</sup> Jeg fant ut at forskjellige typer lærerinitierte spørsmål hadde varierende respons fra den aktuelle eleven. *Spørsmålsformuleringer* ble derfor valgt som ett analyseobjekt. Dernest ble *reformuleringer* valgt som det andre, etter nøye gjennomlytting av hva som kjennetegnet lærerens oppfølging av elevsvar og elevytringer. Merkbart her var hvordan læreren ofte gjentok elevens ytringsinnhold for å forsikre seg om at deres forståelse av det aktuelle temaet overensstemte, før de gikk videre til et nytt tema. Avhandlingens siste analyseobjekt, *potensielle problemer*, ble valgt på grunn av lærerens orientering mot å stille spørsmål som kunne avdekke problemer ved elevens skolehverdag (om "mobbing", "karakterer", "trivsel" etc.).

---

<sup>26</sup> Disse tre analyseperspektivene presenteres inngående med detaljerte beskrivelser av analysefokus og tilhørende CA-forskning og -teori i kapittel 4, 5 og 6.

Perspektivet er også inspirert av tidligere forsknings bemerkninger om at elevsamtalen er problemorientert (jf. Hofvendahl 2006; Tveit 2010).

Liddicoat (2007: 11) påpeker at analyse innenfor CA ikke kan begrenses til å påvise at bestemte fenomener eksisterer i samtale. Snarere må analysen dokumentere at fenomener forekommer repeterende, i like kontekster og situasjoner. Neste trinn i analysen handlet derfor om å *bygge kolleksjoner* som representerer de tre valgte analyseobjektene. Arbeidet med kolleksjonsbyggingen innebar nøye gjennomlytting av opptak og skanning av transkripsjoner, der jeg plukket ut de sekvensene som inneholdt mine analyseobjekter. Sekvensene ble dernest sortert i tre kolleksjoner, hvor likhet med hvert analyseobjekt dannet grunnlaget for plasseringen.

Da kolleksjonen var ferdigstilt, gikk jeg i gang med å *identifisere mønstre* for hvordan de tre analyseobjektene forekom i datamaterialet. Jeg identifiserte hvilke handlinger deltakerne utførte med sine ytringer. Her anvendte jeg gjeldende CA-teori og tidligere CA-forskning for å definere hva slags fenomener jeg hadde med å gjøre, samt hvordan disse kunne beskrives.

På bakgrunn av denne identifiseringsfasen inneholder hvert analyseobjekt flere underperspektiver: 1) Analysen av spørsmålsformuleringer er satt sammen av *åpne og lukkede spørsmål, oppfølging av minimale svar og spørsmål med preferanse for én type svar*. Inndelingen er foretatt på bakgrunn av tidligere CA-forsknings definisjoner av ulike spørsmål, hva slags respons disse spørsmålene genererer, samt handlingene læreren og eleven utfører med sine ytringer i spørsmålssekvenser i datamaterialet. 2) Analysen av reformuleringer springer ut fra tidligere CA-forskning som forklarer at deres rolle i samtaler er knyttet til hvilken funksjon de har, og at de varierer i forhold til hva slags samtale de forekommer i. I tillegg viste identifiseringen av reformuleringssekvenser at læreren utfører ulike handlinger når slike ytringer fremsettes. Analysen er derfor dreid om å fremvise *hvilke funksjoner reformuleringene har* i datamaterialet, som uttrykk for lærerens samtalestrategiske tilnærming til eleven. 3) Det siste analyseobjektet, potensielle problemer, er definert ut i fra tidligere elevsamtaleforsknings beskrivelser av elevsamtalen som problemorientert. Analysen dreier seg om hva som kjennetegner initieringen av problematiske temaer i datamaterialet, da jeg i identifiseringsfasen la merke til lærerens nølende atferd i slike sekvenser. Selve analysen er begrenset til *elevsamtalens innledning* og to spesielle temaer, *mobbing* og *elevprestasjoner*. Dette for å vise hvordan læreren initierer samtale om potensielle problemer og benytter strategier for å få eleven i tale når disse emnene er tema. Resultatet av analyseprosessen



presenteres i de tre neste kapitlene (4, 5 og 6), hvor analyseobjektene *spørsmålsformuleringer*, *reformuleringer* og *tematikk* defineres, analyseres og diskuteres inngående med utgangspunkt i nevnte perspektiver.

### 3.4 Tolkning av analysen

CA er altså en deskriptiv metode hvor forskeren kun kan fremsette mønstre i samtale, med utgangspunkt i deltakernes ytringer. Ved bruk av metoden kan man vanskelig vurdere hvilke virkninger disse ytringene kan ha, utover den/de analyserte samtalen(e). Nettopp derfor har jeg valgt et perspektiv, *dialog* (jf. kapittel 2.4), som kan sette mine analytiske funn inn i en videre elevsamtalekontekst og gi indikasjoner på hvilke konsekvenser lærerens samtalestrategier har i mitt datamateriale. Til denne tolkningen vil jeg også anvende Goffmans (1955) teori om ansikt, da den kan relateres til virkningen av handlingene aktuelle ytringer signaliserer. Teorien inkluderes først og fremst i kapittelet om potensielle problemer, for å forklare lærerens handlinger i interaksjonen.

Avhandlingens analyser består derfor først av beskrivelser av tre analyseobjekter, med forankring i CA-teori og -forskning. Den andre delen utgjøres av en diskusjon basert på tolkninger og vurderinger av hva som kjennetegner elevsamtalene. Målet er ikke å bedømme den medvirkende lærer ut i fra måten han/hun gjennomfører elevsamtalene på, men å plassere mine funn i en videre sammenheng fastslått i *Opplæringslova* (dialog), tidligere forskning (jf. Hofvendahl 2006; Tveit 2010) og samtalens natur (samtale er relasjonelt betinget).

### 3.5 Etiske problemstillinger

Forskning er underlagt etiske og juridiske retningslinjer. Disse retningslinjene er utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH), og verner blant annet om forskningsdeltakernes rett til selvbestemmelse og autonomi, at forskeren må vise respekt for privatlivets fred og at forskeren må vurdere risiko for skade forskningen kan påføre de medvirkende deltakerne (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2006: 93-94). Sentralt for denne avhandlingen er særlig å passe på at de deltakerne som medvirker ikke kan gjenkjennes (anonymisering) og samtidig være sikker på at de som deltar har samtykket til dette (informert samtykke).

Denne avhandlingen innebærer kontakt med et datamateriale som fremsetter sensitive opplysninger (egennavn, stedsnavn etc.) som i ytterste konsekvens kan føre til at de

medvirkende personene (lærere og elever) kan identifiseres. Datamaterialet er derfor anonymisert med hensyn til dette. Hverken gjenkjennbare stedsnavn, egennavn eller forskjeller på kjønn avsløres i denne avhandlingen. Stedsnavn som eventuelt nevnes, refereres til ved S1, S2, S3 osv. Egennavn som nevnes i analyseeksemplene av deltakerne refereres til ved F1/M1, F2/M2, F3/M3 osv. I transkripsjonene refererer jeg til de deltakende personene ved kun å bruke forkortelsen "E" for elev og "L" for lærer, da kun deres institusjonelle rolle har betydning for min analyse, og for å ivareta prinsippet om anonymisering. I beskrivelsen og drøftingen av analyseeksemplene benytter jeg i mange tilfeller også "han/hun" når jeg referer til læreren eller eleven, av grammatiske hensyn. Hensikten med avhandlingen er ikke å skille mellom lærerens tilnærming til elever av forskjellig kjønn, men å beskrive lærerens tilnærming til elever uansett kjønn.

Når det gjelder kravet til informert samtykke, ble datamaterialet som benyttes i denne avhandlingen samlet inn til et annet prosjekt. Prosjektet var ledet av Sissel Beitoaugen og samtykke ble innhentet av henne. På grunn av datamaterialets datering, og for å være helt sikker på at materialet kunne brukes til min avhandling, har det også vært kontakt med de medvirkende lærerne før prosjektstart. Her ble de aktuelle elevsamtalene godkjent for bruk i det aktuelle prosjektet.

### **3.6 Reliabilitet og validitet**

I tillegg til at samfunnsforskning stiller krav til etiske og juridiske retningslinjer, ligger også et krav om reliabilitet og validitet innlemmet. Disse begrepene viser til gyldigheten og relevansen av forskningsarbeidet som gjøres.

I samfunnsforskning er *reliabilitet* knyttet til forskningens pålitelighet. Det handler om at forskeren benytter riktig data og bearbeider dette datamaterialet slik at studiets problemstilling og de tilhørende forskningsspørsmålene besvares (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2009: 198-199). I denne avhandlingen overholdes dette kravet da datamaterialet representerer en korrekt gjengivelse av temaet for oppgaven (elevsamtalen) og gjengis så lydtrett som mulig i transkripsjonene. Samtidig er metoden som benyttes, CA, direkte rettet mot å beskrive deltakernes handlinger i samtale, og passer derfor til å besvare avhandlingens problemstilling.

Reliabilitet kan på en annen side være komplekst i kvalitativ forskning. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006: 199-200) påpeker at ved bruk av kvalitativ metode er

datainnsamlingen og tolkningen av dette ikke like strukturert som i en kvantitativ tilnærming, hvor statistiske beregninger og gjengivelse i tall står sentralt. I kvalitativ forskning benytter forskeren seg selv som et instrument, og hele prosessen som denne har gjennomgått er ikke alltid etterprøvbare av andre. En må derfor forsøke å gi en så inngående beskrivelse av fremgangsmåten som er benyttet, slik at prosessen blir gjennomsigtig og uten mangler. Dette har jeg forsøkt å etterstrebe ved å gi en utdypende beskrivelse av min valgte metode (CA) og min anvendelse av denne, ved å definere de begrepene jeg benytter og ved å beskrive alle leddene i selve analysen (jf. 4.0, 5.0 og 6.0). I tillegg er eksemplene jeg benytter fra datamaterialet transkribert så nøyaktig og som mulig, og er samtidig gjengitt i analysekapitlene, slik at leseren skal kunne etterprøve mine analyser. Dette er en styrke ved CA som metode, da jeg ikke nøyer meg med å kun fremsette beskrivelser av datamaterialet, men snarere dokumenterer funn på bakgrunn av hvordan samtalen er gjengitt i transkribert form. Ved å fremvise eksempler vil leseren få mulighet til å følge mine resonnementer og eksplisitt få innsyn i de konklusjonene jeg trekker herfra.

Parallelt med forskningens pålitelighet er også dens *validitet*, troverdighet, sentral. Med Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006: 199) kan man si at: "[...] validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten." Validitet er knyttet til hele forskningsprosessen og hvordan resultatene av denne gjøres troverdig og gjenkjennelig for andre.

Kvalitetssikring er et sentralt stikkord i så måte (jf. f. eks. Holter 1996: 22-23). Datamaterialet som benyttes i denne avhandlingen er ca ti år gammelt. Derfor gjennomførte undertegnede en undersøkelse for å finne ut om de analyserte elevsamtalene representerer gjennomføringen og innholdet i dagens elevsamtaler. Dette for å understøtte troverdigheten og påliteligheten til datamaterialet, samt kvalitetssikre analysen og tolkningen. Til dette benyttet jeg et semi-strukturert intervju av åtte nåværende lærere, ved en annen skole enn det datamaterialet stammer fra.<sup>27</sup> Her spilte jeg av to elevsamtaler for hver av dem og spurte deretter om hvordan disse elevsamtalene kunne sammenliknes med dagens elevsamtaler. Jeg varierte også hvilke samtaler jeg benyttet og spilte ikke av de samme samtalene for hver lærer.

---

<sup>27</sup> Et semi-strukturert intervju innebærer å ha: "[...] en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere" (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 137).

Alle de medvirkende lærerne har gjennomført elevsamtaler tidligere i varierende utstrekning. Deres erfaring varierte, fra å være nesten nyutdannede, til snart pensjonister. Felles for intervjuobjektene var at de mente at mitt datamateriale representerer dagens elevsamtaler. Særlig like er de aktuelle elevsamtalene dersom man legger inn en variabel om individuelle forskjeller i gjennomføringsmåte.<sup>28</sup> Den overordnede formen var likevel lik: lærerne stiller spørsmål – eleven svarer – læreren stiller et oppfølgingsspørsmål til samme tema, eller går videre i samtalen med et spørsmål om et nytt tema. Lærerne bekreftet også at datamaterialet inneholder samme tematikk som i dagens samtaler, også her med varierende individuelle forskjeller avhengig av den enkelte eleven.<sup>29</sup> ”Elevens trivsel” var for eksempel et tema som de mente var frekvent. Interessant var det også at noen av de intervjuede lærerne savnet mer skolering i hvordan en slik lærer-elev-samtale kunne gjøres bedre. De savnet mer utstrakt opplæring i samtaleteknikk og kunnskap om hvordan elevsamtalen kan gjennomføres for at resultatet skal bli best mulig.

Forskning har til hensikt å trekke slutninger utover det man finner i innsamlet materiale. Derfor ligger også et spørsmål om overførbarhet innlemmet i validitetsbegrepet (ekstern validitet) (jf. Johannessen, Tuftes og Kristoffersen 2006: 200-201). Mitt datamateriale er forholdsvis lite og innebærer en begrensning i analyseperspektiver. En generalisering av forskningsresultatene er derfor umulig med bakgrunn i datamaterialets egenskaper og den anvendte metoden. Derimot tar jeg sikte på at mine analyser og diskusjonen som etterfølger denne, kan belyse temaet ”elevsamtaler” mer generelt. Forskningen kan muligens overføres til andre elevsamtaler, ved andre skoler enn den skolen datamaterialet er hentet fra, og samtidig gi utdypende informasjon om hva som kjennetegner lærerens samtalestrategier i tilnærmingen til eleven i elevsamtalen. Intervjuene jeg foretok for å undersøke hvor representativt mitt datamateriale er, øker denne avhandlingens generaliserende potensial. Det ble stadfestet at elevsamtaler er nokså like i gjennomføring og tematikk de fleste steder. At resultatene denne avhandlingen fremsetter kan overføres til andre liknende fenomener, er derfor naturlig å anta dersom variabelen om individuelle forskjeller, som fremkom av intervjuene, medregnes.

---

<sup>28</sup> Noen av de spurte lærerne foretrakk for eksempel å la eleven selv forberede seg til samtalen og holde et kort innlegg om sin egen utvikling før ”dialogen” begynte.

<sup>29</sup> Mine spørsmål og lærernes svar er gjengitt i sin helhet i *Vedlegg 2*.

### 3.7 Presentasjon av datamaterialet

Datamaterialet jeg analyserer i denne studien består av ti elevsamtaler, gjennomført ved én ungdomsskole i Norge. Opptakene ble gjort for ca ti år siden, og er førstegangssamtaler som foregår på 8.trinn. Disse ble, som nevnt, samlet inn i tilknytning til et annet prosjekt, med kun båndopptaker som hjelpemiddel. I samtalene medvirker to forskjellige lærere i fem samtaler hver, og ti ulike elever av begge kjønn. Kun én elev og én lærer figurerer altså i hver samtale. Materialets samlede lengde er til sammen 145 minutter og 54 sekunder, der hver enkelt samtale har en varierende lengde mellom 10-20 minutter.<sup>30</sup> Samtalene er transkribert i henhold til transkripsjonsnøkkelen presentert i *Vedlegg 1*.

I avhandlingens analysekapitler vil jeg fremsette eksempler hentet fra dette materialet, som representerer det aktuelle analyseperspektivet, for å dokumentere mine analyser og etterfølgende konklusjoner.

#### 3.7.1 *Veiledningshefte*<sup>31</sup>

Som supplement til det beskrevne datamaterialet har jeg også fått tilgang til et veiledningshefte, forfattet av én av lærerne som medvirker i fem av de aktuelle elevsamtalene. Dette later til å være retningsgivende for hvordan samtale mellom lærer og elev bør foregå ved den aktuelle skolen og er et sentralt tilskudd til min avhandling. Perspektiver som nevnes her kan knyttes til mine analyseobjekter og bidra til økt innsyn i deltakerperspektivet som CA etterstreber (jf. 3.3). I tillegg vil beskrivelser herfra benyttes i diskusjonsdelene som etterfølger hvert analysekapittel. Først og fremst for å tolke funn i analysen og forklare årsaker til hvorfor læreren handler som han/hun gjør med sine ytringer. Men også for å knytte lærerens handlinger opp mot dialog som nevnes i elevsamtalens lovgivning. Dette for å gi en delvis forklaring på lærerens atferd og hva som kan være tanken bak selve handlingen.

---

<sup>30</sup> Fullstendig oversikt over elevsamtalenes lengde (oppgitt i *samtale*, *minutter* og *sekunder*):

Elevsamtale 1: 10:31

Elevsamtale 2: 13:47

Elevsamtale 3: 11:22

Elevsamtale 4: 12:22

Elevsamtale 5: 9:40

Elevsamtale 6: 16:50

Elevsamtale 7: 18: 27

Elevsamtale 8: 18:28

Elevsamtale 9: 19:05

Elevsamtale 10: 15:22

<sup>31</sup> For å ivareta det etiske prinsippet om anonymisering, vil jeg ikke nevne navnet til forfatteren eller oppføre dette heftet i litteraturlista til denne avhandlingen. Dette heftet vil omtales som *Veiledningshefte* når det nevnes i senere kapitler.

Veiledningsheftet understreker elevsamtalen som en relasjonsskapende samtale, bygget på åpenhet, med mål om å skape gjensidig forståelse (jf. min definisjon av *dialog* i kapittel 2.4). Det skilles mellom elevsamtaler som gjennomføres for første gang, som i dette materialet (i åttende klasse), og de etterfølgende samtalene. Spesielt med hensyn til at den første skal være ”ufarlig”, uten å berøre personlige problemer, og heller benyttes for å skape en god relasjon mellom den aktuelle læreren og eleven. Samtidig vektlegges individuelle forskjeller ved at læreren anbefales å tilpasse samtalen til den enkelte elev.

Veiledningsheftet inneholder også forslag til spørsmålsformuleringer og mulige temaer som elevsamtalen kan inneholde. Eksempelvis nevnes ”venner”, ”interesser”, ”skoleveien” og ”trivsel” som temaforslag til første samtale, mens blant annet ”faglig utvikling” og ”klasse miljø” nevnes som stikkord for de etterfølgende samtalene. Av forslagene til spørsmålsformuleringer, er alle relevante for min avhandling. Jeg har derfor valgt ut noen som eksempler: ”Hvordan har du det i friminuttet/på skoleveien?”, ”føler du deg velkommen i gruppen?” og ”gruer du deg til noen av timene?”.

Relasjonelle aspekter og forslag til hvordan læreren bør opptre i elevsamtalen, inkluderes også i veiledningsheftet. Disse viser at læreren må ha forståelse for elevens situasjon og være orientert mot å opptre for å skape forståelse og gjensidighet. Av eksempler som sammenfaller med denne avhandlingens tematikk og analyser, kan jeg nevne ”oppmerksomhet mot fortolkningsproblemer”, ”å ikke være belærende”, ”å ta alle emner alvorlig”, ”ikke bagatellisere”, ”å være varsom med å gi råd” og ”ikke spør ’hvorfor’, da dette fordrer oppfølging og avklaring av et saksforhold”.

## 4 Analyse: Spørsmålsformuleringer

### 4.1 Innledning: definisjon og avgrensning

Spørsmålsformuleringer innenfor ulike institusjonelle kontekster har blitt nøyere analysert innenfor CA i senere tid. Spørsmål utgjør en sentral del av institusjonelle samtaler fordi de benyttes ofte for å realisere den enkelte samtales intensjoner. Prosessen som foregår når det blir stilt spørsmål, med påfølgende svar, er derimot mer komplisert enn hva man kan tenke seg (Heritage & Clayman 2010: 22; Antaki 2002: 411). Med et CA-perspektiv utgjør spørsmål den første delen av et turpar. De initierer en anmodning om et svar fra spørsmålsstiller, mens mottakeren av spørsmålet responderer. Spørsmål klassifiseres som direktiver, da spørsmålsstiller forsøker å få noen til å svare (Svennevig 2001b: 59).

For å frembringe respons, stilles spørsmål på ulike måter. John Heritage og Andrew Roth har i sin artikkel *Grammar and Institution: Questions and Questioning in the Broadcast News Interview* (1995) definert flere typer spørsmål, basert på engelsk grammatikk, for å konstituere nyhetsintervjuet som sosial institusjon. På tross av at definisjonene i denne artikkelen er basert på engelsk grammatikk og er eksplisitt knyttet til sjangeren nyhetsintervju, kan de samme kategoriene gjenkjennes på norsk og i mitt datamateriale. Av kategorier som er interessante for denne avhandlingen, og som nevnes i analysen senere, kan man nevne: 1) *Ja/nei-spørsmål*: uttrykkes ofte ved å plassere subjektet etter verbet i setningen. 2) *Spørsmålspåheng*: består av et tillegg (enkeltord eller lengre ytring) som blir plassert etter hovedytringen. Eksempel: ”Du har det bra, *ikke sant?*”, ”Du liker denne skolen, *gjør du ikke?*” 3) *Deklarative spørsmål*: karakteriseres ved en stigende intonasjon i avslutningen av ytringen og uttrykkes ofte ved å plassere verbet etter subjektet i ytringen. Denne ordstillingen medfører at ytringen kan gjenkjennes som en utsagnssetning. 4) *Hv-spørsmål*: realiseres med et av følgende spørrepronomen: hvem, hva, hvilken, når, hvordan og hvorfor. 5) *Alternativspørsmål*: involverer en liste-konstruksjon og et skille mellom ulike alternativer, eller at et alternativ presenteres for mottakeren av spørsmålet (Heritage & Roth 1995: 6-9).

I tillegg til de definerte spørsmålsformuleringene hos Heritage og Roth (1995), kan *spørsmål med kadidatsvar* nevnes som en siste spørsmålstype som forekommer i datamaterialet. Typisk for spørsmål av denne typen er at et hv-spørsmål blir omformulert til et mer lukket og avgrenset spørsmål. Med slike spørsmål tilbyr spørsmålsstiller respondenten modeller for svar som tilfredsstiller årsaken til selve spørsmålet. Når talere har en grunn til å lede respondenten til å svare på en spesiell måte er dette nyttig praksis fordi de er interessert i

en bestemt type informasjon, eller fordi respondenten har vanskeligheter med å produsere et tilfredsstillende svar (Svennevig under utg.: 7; Svennevig 2003). Eksempelvis kan det første spørsmålet være: ”Hvordan gikk det på skolen i dag?”. Etter avlevert respons snevres responsmulighetene og spørsmålsfokuset inn med neste spørsmål: ”Det gikk bra på prøva i norsk?”. Dermed synliggjøres en agenda hos spørsmålsstiller.

Spørsmålssekvenser inneholder også et epistemisk forhold som synliggjøres av type spørsmål som stilles: ”By projecting the respondent as knowledgeable, questioners generally commit to the idea that the response will be informative and that, once the response is provided, they will be informed” (Heritage & Clayman 2010: 25). I deklarativspørsmål viser spørsmålsstiller at han/hun har noe innsikt i saksforholdet som tas opp ved å fremsette en antakelse om dette, lik oppbygningen i en normal utsagnssetning (jf. ”Du har det bra?”). Responsen er derfor ikke fullt så informativ som i eksempelvis hv-spørsmål, der spørsmålsstiller oftest stiller seg nøytral til forholdet som tas opp (jf. ”Hvordan har du det?”). I slike spørsmål blir responsen utpreget informativ fordi spørsmålsstiller unngår å antyde. Isteden tillegges respondenten kunnskapen om spørsmålstemaet.

Min behandling av spørsmålsformuleringer vil dreie seg om tre hovedmomenter som alle behandler ulike typer spørsmål. Hensikten er å vise hvordan spørsmålsformuleringer kan regnes som en del av lærerens samtalestrategiske tilnærming til eleven i elevsamtalen. Første analysemoment vil være forankret i spørsmålenes innvirkning på bestemmelse av tema.<sup>32</sup> Fokuset vil være hvordan læreren med sine spørsmål setter agendaen, og om eleven inviteres til medbestemmelse og refleksjon. John Heritage og Steven Clayman (2010: 137-139) benytter begrepet ”agendasetting”, og påpeker at måten spørsmålet stilles på, har innvirkning på hva det snakkes om og hvordan respondenten svarer: ”Questions set agendas for response and respondents are accountable in terms of these agendas” (Heritage & Clayman 2010: 229). Sitatet omhandler grad av åpenhet i spørsmålsformuleringer, samt hvor mye medbestemmelse spørsmålsstiller gir respondenten i valg av tema.

Noen spørsmålstyper er i utgangspunktet mer egnet for åpenhet og refleksjon enn andre. Spesielt åpne er ulike versjoner av hv-spørsmål, eller liknende spørsmålsformuleringer der temaet ikke defineres i selve spørsmålet. For eksempel gir ”hvordan går det?” få føringer på responsinnholdet og -form, mens ”gikk det bra på skolen i går?” definerer både temaet (skolen i går), og hvordan innhold og form skal være (”ja” som bekreftende eller ”nei” som

---

<sup>32</sup> Jeg kommer ikke til å behandle forskjeller som går eksplisitt på tematiske preferanser i elevsamtalene i dette kapittelet, da dette er hovedområde i analysens siste del. Spørsmålsformuleringer som åpner for, eller legger bånd på respondenten er fokuset.



avkreftende) (Heritage & Clayman 2010: 137-139). I en dialogisk forståelse av en god elevsamtale bør "[...] samtalen oppleves som et felles prosjekt hvor ny innsikt blir skapt", der "et felles prosjekt fordrer at begge parter er deltakende og har innflytelse" (Lassen og Breilid 2010: 15). Hvor åpne eller lukkede spørsmålene formuleres kan derfor gi indikasjoner på elevsamtalens dialogiske dimensjon.

Analysens andre del omhandler hvordan læreren håndterer minimale svar fra eleven. Minimale svar er svar som forekommer som korte responser fra eleven, som på en enkel måte bekrefter eller avkrefter et saksforhold (Svennevig 1995: 67; Svennevig 1999: 105).<sup>33</sup> I tillegg inkluderes også elevsvar som kun gir kort og lite inngående informasjon til spørsmålet som stilles. Til slike spørsmål-svar-relasjoner benytter Hofvendahl (2006: 87-96) frasen "den stora frågan – det lilla svaret" med bakgrunn i lærer-elev-samtaler han har studert. Frasen beskriver lærerstilte spørsmål med tilhørende elevsvar som er minimale og/eller lite utdypende. Som jeg skal vise i analysen, passer omtalen også godt til datamaterialet som er gjenstand for undersøkelse i denne studien. Det er derfor fruktbart for studiens problemstillinger å se på hvordan læreren håndterer disse responsene. Fokuset vil være å gi en konkret beskrivelse av de strategiene for oppfølging læreren benytter når eleven responderer med et slikt svar.

Tredje perspektiv i analysen favner om spørsmålsformuleringer som har preferanse for én type svar. Dette inkluderer særlig ja/nei-spørsmål, men også spørsmålskategoriene negative interrogativer og deklarativer m/påheng ("du er ikke ...?" og "er du ikke?"), fordi deres realisering påvirker elevens muligheter til selvstendige bidrag. Sacks (1987) påpeker at den generelle tendensen i samtaler er rettet mot enighet, og at man eksempelvis i responsen til spørsmål, tilstreber et samtykkende og bekreftende svar dersom spørsmålet ikke er formulert negativt. Ja/nei-spørsmål ytres i første instans som et spørsmål med to mulige utfall ("ja" eller "nei"), der "ja" er det prefererte alternativet. Negativt formulerte spørsmål har preferanse for nei-svar, mens deklorative spørsmålsformater fremstår som ledende og har bekreftelse av framsatt antakelse som foretrukket svar.

Ved å undersøke spørsmål som i utgangspunktet har preferanse for én type svar, vil man få innsyn i hva slags respons slike spørsmål tenderer til å frembringe i elevsamtaler, samt hvilken innvirkning de har på denne samtalen forøvrig. Spesielt tenker jeg på om spørsmål med preferanse for én type svar kan gi annen respons enn hva de i utgangspunktet fordrer, om for eksempel et ja/nei-spørsmål kan være et ønske om noe mer utover en bekreftelse eller avkreftelse.

---

<sup>33</sup> Se kapittel 2.2.2 for utdypende definisjon av "minimale svar".

I denne sammenhengen kommer jeg også til å inkludere om og hvordan slike lærerstilte spørsmål gir eleven mulighet til å utelate problemer. Spørsmål som krever enten bekreftelse eller avkreftelse (typisk ja/nei-spørsmål), tenderer til å foreslå et svar der et problemområde kan utelates. Dette omtales som en ”no-problem response”.<sup>34</sup> Annen CA-forskning om spørsmålsformuleringer (f.eks. Houtkoop-Steenstra & Antaki 1997) viser at et slikt svar kan forekomme i situasjoner der respondenten ønsker å unngå utdyping av saken det dreier seg om. Dette er i tråd med Erving Goffmans (1955) ansiktsbevarende handlinger, om hvordan en deltaker i en kommunikativ aktivitet verner om seg selv og sitt selvilde ved å unngå inngående forklaringer av problemfylte saksforhold. Et hypotetisk eksempel for å understreke hva jeg mener med slike svar, kan være når læreren stiller eleven et spørsmål om relasjoner i klassen: ”har du et godt forhold til alle medelevene dine?”. Muligheten er til stede for at eleven ikke har et godt forhold til alle medelevene sine, men for å unngå utdyping av temaet, så svarer eleven ”ja” (Houtkoop-Steenstra & Antaki 1997: 302; Hofvendahl 2006: 95).

## **4.2 Spørsmålsformuleringer i datamaterialet**

Dette delkapittelet tar for seg det tilsynelatende mest fremtredende trekket ved datamaterialet – spørsmål fra læreren til eleven. Min intensjon er å få frem hvordan spørsmålsformuleringer er en del av lærerens samtalestrategier i tilnærmingen til eleven i elevsamtalen. Inndelingen av kapittelet er tre-delt, basert på de formålene spørsmålene benyttes til, men er ment som overlappende og komplementære momenter som sammen belyser hvordan lærerens spørsmålsformuleringer fremsettes i de analyserte elevsamtalene. Hovedvekten vil ligge på åpne og lukkede spørsmål, lærerens strategibruk i oppfølging av minimale svar, og konsekvenser av spørsmål med preferanse for én type svar.

### ***4.2.1 Åpne og lukkede spørsmål***

Basert på forekomst i datamaterialet, er det hensiktsmessig å undersøke spørsmålsformuleringene ut fra kriteriet om åpenhet/lukkethet, der Heritage og Claymans (2010) begrep om ”agendasetting” inkluderes. Dette vil sammen med den språklige

---

<sup>34</sup> Av mangel på en bedre og mer beskrivende oversettelse av det engelske ”no-problem response”, vil denne termen benyttes videre i avhandlingen.

realiseringen av lærerens spørsmålsformulering være med å vise hvordan lærerens spørsmål kan påvirke elevens responsytring, og videre forklare hvordan spørsmål er sentralt i den aktuelle sjangeren.

Den typen spørsmål som forekommer ofte og som tydelig viser hvem som bestemmer temaet for de ulike samtalesekvensene, er spørsmålsformuleringer som kun krever bekreftelse eller avkreftelse. Disse realiseres på en slik måte som legger bånd på elevens muligheter til å bidra selvstendig i samtalen. Følgende eksempel, hvor klassemiljø er temaet, kan illustrere:

(Elevsamtale 5: 57-61)

57. L: .. nei  
58. ... (2.0) nei,  
→59. ... (5.0) **miljøet i klassen er det godt?**  
60. E: .. ja=  
61. L: ..<P mm P>  
→62. ... (3.0) **er det noen andre som blir plaga der eller?**  
63. E: ... (2.0) nei jeg tro-kkje det,  
64. L: nei,

I sekvensen stiller læreren to spørsmål til eleven (59 og 62). Det første spørsmålet realiseres ved at spørsmålsemnet presenteres først i ytringen ("miljøet i klassen"), og etterfølges av det interrogative ja/nei-spørsmålet "er det godt?". Det andre spørsmålet realiseres som et normalt ja/nei-spørsmål, hvor verbet ("er") kommer først i ytringen, mens temaet ytres til slutt ("er det noen som andre som blir plaga eller?").

Felles for disse spørsmålene er at begge setter et eksplisitt tema i fokus (henholdsvis "godt klassemiljø" og "noen som blir plaga") og innskrenker elevens mulighet til selvstendig refleksjon. Sett opp mot Heritage og Claymans (2010) begrep "agendasetting", bestemmer læreren, med sin formulering av spørsmålet, hvordan eleven skal svare. Begge spørsmålene er realisert med et interrogativt format som ikke gir eleven andre valgmuligheter enn bekreftelse eller avkreftelse som svar, dersom svaret skal tolkes som relevant av læreren. Interessant er det også at eleven i begge tilfeller responderer med et minimalt svar og kan indikere at han/hun ikke ønsker å gå nærmere inn på saksforholdet spørsmålene gjelder.

Spørsmål med svaralternativer er, som ja/nei-spørsmål, frekvent i de aktuelle samtaler. Her formuleres spørsmålet med to eller flere alternativer for å signalisere hva spørsmålsstiller er ute etter. Neste eksempel viser hvordan slike spørsmål er agendabestemmende i datamaterialet:

(Elevsamtale 6: 167-183)

- 167. L: **hvis du skal tenke sånn... (1.0) matematikk og tenke s- engelsk**  
168. ... (1.0) ville du da helst jobbe sammen med..noen som var like flink som deg...  
169. eller..hadde det vært greit..å jobbe sammen med noen som du trives med  
170. men som kanskje ikke er like faglig flink?  
171. E: ..ja det er helt det samme for meg  
172. L: det er akkurat samme for deg  
173. E: ja  
174. L: ... (1.0) hva ville du helst?  
175. E: ... (2.5) mmm.. ee  
176. L: ... (2.0) hvis du bare tenker fag ikke tenk det sosiale men tenk bare fag  
177. E: ... (2.5) da da hadd- av og til hadde det vært greit også  
178. ..noen som var like flinke eller..kunne det samme  
179. L: ..ja  
180. E: ..men det er ikke har ikke noe så mye å si  
181. L: ..det har ikke mye å si  
182. E: ..nei  
183. L: ..nei

Lærerens spørsmål omhandler elevens arbeidsvaner og han/hun undersøker hva slags samarbeidskamerat eleven foretrekker i arbeidssituasjoner i klassen. Eleven får velge mellom en medelev som er ”faglig like flink” (168) eller en som han/hun ”trives med, men som ikke er faglig like flink” (169-170). Disse alternativene sidestilles, uten at læreren antyder hvilket alternativ som er best. Elevens svar i 171 (”ja det er helt det samme for meg”) indikerer at han/hun ikke har spesielle preferanser for det ene eller andre alternativet, siden han/hun avstår fra å velge et av dem. Læreren følger deretter opp med et hv-spørsmål som mer eller mindre tvinger eleven til å foreta et valg, i 174 (”hva ville du helst?”). I påfølgende respons er eleven nølende og unnlater å svare, før læreren spesifiserer sitt opprinnelige spørsmål til å kun ”gjelde fag, ikke det sosiale”. Eleven responderer med ett av de tidligere foreslåtte alternativene på dette spørsmålet, og gir læreren svaret han/hun ønsker (”noen som var like flinke eller kunne det samme”).<sup>35</sup>

Basert på turtakingssystemet og regler for hvordan et samtaleforløp skal foregå, bestemmer læreren med sine alternativer hva elevens svar skal inneholde, og videre hvordan han /hun må svare på spørsmålet. Læreren setter agendaen ved å anmode eleven til å velge et av to alternativer og begrenser dermed elevens muligheter til å komme med selvstendige

---

<sup>35</sup> Dette eksempelet kan omtales som et *spørsmål med kandidatsvar*, da læreren tilbyr eleven modeller for svar og tydeliggjør et ønske om en bestemt type informasjon (jf. Svennevig under utg.: 7; Svennevig 2003). Derimot forekommer spørsmål av denne typen (les: spørsmål med kandidatsvar) bare unntaksvis i datamaterialet. Derfor velger jeg å behandle slike spørsmål som alternativspørsmål for å unngå komplikasjoner og misforståelser i analysen og den påfølgende diskusjonsdelen.

innspill og refleksjoner. Derimot kan elevens første respons indikere et reflektert forhold til problemstillingen, da han/hun eksplisitt uttrykker at det ikke spiller noen rolle.<sup>36</sup>

Spørsmålsformuleringer der læreren presenterer svaralternativer er ikke entydig lukkende i det analyserte datamaterialet. Som forrige eksempel antydnet, kan eleven ha gitt uttrykk for egen refleksjon i sin respons – uten å velge et av de foreslåtte alternativene. Et eksempel som tydeligere understreker dette forholdet, er følgende:

(Elevsamtale 2: 252-262)

252. L:       jaaa  
253.       e. (SMATT)  
→254.       **syns du at .. du har for mye eller for lite lekser?**  
255. E:       e. Det kommer an på lissom dagene lissom,  
256.       denne uka her har vi jo en del lekser.  
257. L:       ..mm  
258. E:       da har vi vel= fire lekser til fredag,  
259.       .. også har vi tre til torsdag og tre til onsdag,  
260. L:       ..ja  
261. E:       ...så det er enk- -  
262.       ..så det er egentlig helt passe æ ikke akkurat noe særlig mer  
              liksom mindre så det er egentlig passe

Lærerens spørsmål (254) har to prefererte svaralternativer som utgjør motsetninger og må skilles fra hverandre ("for mye" eller "for lite"). Det som derimot skjer i elevens respons er at han/hun ikke umiddelbart velger ett av de to foreslåtte alternativene (255-256).

Skolehverdagens realiteter settes opp mot hverandre og eleven resonnerer høyt, før endelig svar presenteres i 262 ("så det er egentlig helt passe æ ikke akkurat noe særlig mer liksom mindre så det er egentlig passe"). Dette svaret avviker også fra lærerens foreslåtte alternativer og baserer seg på resonneringen som foretas underveis. Dermed blir spørsmålsformuleringen refleksjonsfremmende, selv om den i utgangspunktet ikke er konstruert slik. Eleven tar selv initiativet til å resonnere og begrunne sitt svar. På tross av elevens utvidede og tilsynelatende ressonerende respons, synliggjør eksempelet at læreren bestemmer temaet med sin spørsmålsformulering, og at eleven ikke uten problemer kan avstå fra å besvare dette spørsmålet. "Agendasettingen" er tydelig, og realiseres i lærerens spørsmålsformulering.

En type spørsmål som utvilsomt ikke er responsbegrensende i de analyserte elevsamtalene, er flere hv-spørsmål som innleder ulike temasekvenser. Hv-spørsmål innbyr i

---

<sup>36</sup> Siden jeg ikke har muligheten til å vite eksakt hvordan elevens tankesett arter seg i den analyserte situasjonen, så er muligheten er til stede for at eleven enten ikke har tenkt over problemstillingen tidligere, eller at han/hun har gjort dette, og vurdert at det ikke spiller noen videre rolle hvem han/hun arbeider sammen med. Dermed kan elevens respons være et uttrykk for selvrefleksjon.

seg selv til åpenhet og legger få bånd på eleven når det gjender hans/hennes respons. De kan bidra til selvstendig refleksjon, og tillater eleven å bidra med egne perspektiver til samtalen. Følgende eksempel kan synliggjøre lærerens bruk av hv-spørsmål:

(Elevsamtale 4: 1-18)

1. L:           jaa,  
→2.           **åssen åssen .. åssen føles det å .. å gå på skolen her?**  
3. E:           ..(SMATT) det går greit.  
4.           det va= .. veldig sånn-  
5.           sleit litt i begynnelsen <X nett X> sånn-  
6.           litt sånn hard overgang med en gang,  
7.           men det kom seg etterhvert.  
8. L:           ja  
9.           ..hva var det som var-  
→10.          **hva var det som var hardt?**  
11. E:          jeg vet ikke ikke helt jeg-  
12.          jeg sleit-kk sånn med leksene som jeg hadde trodd jeg kom til å gjøre.  
13. L:          nei  
14. E:          jeg kom liksom ikke igang .. med en gang  
15. L          ..så det var en del-  
16.          ...(1.0) det ble ikke det ... det ble ikke akkurat det samme som du hadde forestilt deg altså?  
17. E:          ..ne=i  
18. L:          nei

I dette utdraget åpner læreren elevsamtalen. Ved å stille eleven et hv-spørsmål i 2 ("åssen føles det å gå på skolen her?") gir han/hun ingen konkrete føringer på tematikken, annet enn at responsen skal omhandle elevens tanker ved å gå på den bestemte skolen. Ei heller gis det føringer på innholdet i elevens svar. Isteden får eleven mulighet til å inkludere det han/hun anser som relevant i den aktuelle sammenhengen. Responsen er med andre ord ikke gitt på forhånd, slik den for eksempel er i et ja/nei-spørsmål, hvor respondentens svarmuligheter er begrenset til henholdsvis "ja" eller "nei". Spørsmålet er åpent, uten spesielle preferanser hva gjelder innhold og form på svar, og læreren utfordrer elevens refleksjonsevne.

Lærerens neste spørsmål i 10, "hva var det som var hardt?", er et oppfølgingsspørsmål til forrige hv-spørsmål (2), hvor elevens respons (3-7) danner grunnlaget for innholdet i spørsmålet. Læreren går et skritt videre i å snevre inn grad av åpenhet fra første spørsmål, til å gjelde et mer avgrenset tema (det harde ved elevens overgang til den aktuelle skolen) som han/hun tilsynelatende ønsker økt innsikt i. På tross av at spørsmålsformuleringen er mer lukket enn ved første spørsmål, kan likevel spørsmålet anses som et åpent og refleksjonsfremmende spørsmål, da læreren benytter det interrogative pronomenet "hva", som

ikke styrer elevresponsen i særlig grad. Isteden åpnes det opp for selvstendig refleksjon rundt temaet som eleven allerede har valgt, med sin respons på forrige spørsmål (3-7).

Hvordan læreren gir eleven mulighet for selvstendig refleksjon med bruk av hv-spørsmål, kan man også se av neste eksempel. Her virker lærerens bruk planlagt, da de benyttes gjentatte ganger over et kort tidsrom:

(Elevsamtale 8: 6-14)

6. L: sånn som du sa i høst..for da var du veldig klar på [at]...du trivdes på skolen  
7. E: [0]  
→8. L: ... (1.5) **hva s- hva er det som gjør at du trives?**  
9. E: ... (2.0) er venner og ... miljøet holdt jeg på å si  
→10. L: **...hva er det- hva er det med miljøet som gjør at du trives?**  
11. E: ...nei det er ikke sånn ... (2.0) em ...nei det er... (1.0) det er greit på den her skolen liksom...ja  
→12. L: **... (1.0) hvis du tenker på klassen...hva er det som er greit der?**  
13. E: ..der kan du si det meste  
14. L: ..ja

I 6 tydeliggjør læreren temaet for sekvensen ("trivsel på skolen") og åpner med et hv-spørsmål med interrogativt format i 8: "hva s- hva er det som gjør at du trives?". Dette spørsmålet avgrenser temaet til å gjelde årsaker til elevens trivsel, men legger ingen øvrige begrensninger på elevens svar.

Elevens respons i 9 ("er venner og miljøet holdt jeg på å si") synliggjør to årsaker til at han/hun trives på skolen. Én av disse årsakene benytter læreren seg av i påfølgende hv-spørsmål – også dette i et interrogativt format (10): "hva er det med miljøet som gjør at du trives?". Her spesifiseres temaet for sekvensen til ikke bare å gjelde elevens trivsel, men også hvorfor han/hun trives i miljøet på skolen. Læreren tvinger øyensynlig eleven til å reflektere omkring temaet, uten å begrense formen på elevens respons. Elevens respons (11) er der nest noe uklar, og gir ingen ny forklaring på hvorfor miljøet på skolen gjør at han/hun trives, annet enn at miljøet beskrives som "greit". Neste spørsmål fra læreren (12) baserer seg derfor på dette svaret og spesifiserer spørsmålet ytterligere til å gjelde også klassemiljøet: "hvis du tenker på klassen hva er det som er greit der?". Dette hv-spørsmålet er også interrogativt og temabestemmende, men gir få føringer på elevresponsens form og innhold innenfor temaet. Læreren stiller krav til elevens refleksjonsnivå og lar eleven velge hva som skal ytres i selve svaret.

Refleksjonsfremmende spørsmål (to siste eksempler), hvor læreren ikke gir eleven særlige føringer hva gjelder tematikk eller svarform, synliggjør hvordan det epistemiske

forholdet ved spørsmål kan forekomme i elevsamtaler. Læreren antyder at han/hun ikke har informasjon om temaet som tas opp, og gjør eleven til den informative deltakeren i samtalen. I datamaterialet overskygges derimot disse spørsmålene i antall, av spørsmål der tema og responsform er eksplisitt fastsatt av læreren.<sup>37</sup> Gjerne på en slik måte at læreren antyder hva som er det prefererte svaret (jf. deklarativ- og alternativspørsmål). Dette er oftest spørsmål som enten krever bekreftelse eller avkreftelse, og videre stiller få krav til elevens selvstendige refleksjon. Dermed blir ikke eleven den entydige informasjonsgivende parten i samtalen. Imidlertid ser det ut til at spørsmål som har fastsatt tema ikke nødvendigvis hemmer elevens evne til selvrefleksjon og resonnering. Dette aspektet er varierende i datamaterialet, men ved flere tilfeller bruker eleven tid til å analysere spørsmålets problemstilling før et svar avleveres, på tross av at lærerens spørsmålsformulering ikke krever dette.

#### **4.2.2 Oppfølging av minimale svar**

Dette analysemomentet dreier seg om hvordan læreren håndterer minimal eller lite utdypende respons fra eleven. De spørsmålene som stilles forut for denne responsen vil behandles og kommenteres, men overordnet fokus vil konsentreres om det som skjer etter at det aktuelle svaret er avlevert av eleven. Mer spesifikt så ønsker jeg å se nærmere på hvilke strategier læreren benytter i møte med minimale og lite utdypende svar, samt hvordan mønsteret for sekvensene med disse forekomstene arter seg i datamaterialet.

Når eleven svarer minimalt, gjøres dette oftest med samtykkende (f.eks. ”ja”, ”mm”, mhm”) eller nektende (f.eks. ”nei”) respons. Følgende utdrag fra elevsamtale 6 synliggjør én strategi læreren benytter når slike svar forekommer:

(Elevsamtale 6: 9-14)

9. L: ..føler du sjøl at du...trives..på skolen fortsatt for det svarte du i høst  
10. ...du sa tri- tri- trivdes på skolen  
11. E: ...ja  
→12. L: ...**hva er det som gjør at du trives?**  
13. E: ...(2.0) ee...ja  
14. ...(2.0) nei alle er snille mot hverandre i hvert fall de som ..jeg kjenner

---

<sup>37</sup> Jeg har ikke kvantifisert forekomstene av de ulike spørsmålstypene, men etter å ha hørt igjennom materialet et stort antall ganger, later tendensen til å være at spørsmål med fastsatt tema og responsform dominerer.



Lærerens ytring i 9 og 10 innleder et samtaletema (trivsel). I 9 initieres temaet av et ja/nei-spørsmål i et interrogativt format: ”føler du sjøl at du trives på skolen fortsatt [...]”. Videre i avslutningen av 9, og i 10 synliggjøres en bakgrunnsfaktor for dette temaet. Eleven har uttalt seg positivt om dette forholdet ved en tidligere anledning, og spørsmålet kan dermed være en oppfølging av elevens tidligere respons (”for det svarte du i høst” | ”du sa at du trivdes på skolen”).

Eleven responderer deretter minimalt, med et bekreftende ”ja” (11), før lærerens strategi synliggjøres i 12. Her anmoder han/hun om at eleven skal utdype sitt minimale svar med et hv-spørsmål: ”hva er det som gjør at du trives?”. Spørsmålet har kun avgrenset temaet (trivsel på skolen), men legger ingen øvrige begrensinger på hvordan elevens respons skal fremsettes. Læreren anmoder at eleven skal begrunne hvorfor han/hun trives på skolen og ser ut til å gjøre et forsøk på å fremme elevens selvrefleksjon.

Den samme kan man se av bruken av hv-spørsmål i oppfølgingsfasen i neste eksempel. Her snakker læreren og eleven om elevens arbeidsvaner og -innsats:

#### (Elevsamtale 6: 20-36)

20. L: hvis vi går l-..for- fram til det st- er første punktet på skjemaet  
21. da det sna- der snakkes det om arbeidssituasjon  
22. ..og din arbeidsinnsats og hvordan motivert du er..for å gå på skolen  
23. E: ... (1.5)mm  
24. L: første spørsmål er om du møter forberedt til timer  
25. E: ..ja  
→26. L: **..hva gjør du for å møte forberedt?**  
27. E: ... (2.0)mm jeg gjør ikke noe spesielt da som det  
→28. L: ... (2.5) **med arbeidsplan..hvordan bruker du den?**  
29. E: nei jeg gjør det mest hjemme  
→30. L: ..du gjør det mest hjemme..**hva bruker du studietida di til da?**  
31. E: ..ja  
32. em..jeg jobber på altså det som jeg har igjen  
33. L: ..det du har igjen bruker studietida  
→34. **..får du for god tid i studietida da?**  
35. E. ja..av og til  
36. ..da begynner jeg på sånn stiler og sånn

Læreren innleder sekvensen med å klarlegge temaet (20-22), før det første spørsmålet forekommer i 24 som et deklarativ, som kun forutsetter bekreftelse eller avkreftelse fra eleven (”første spørsmål er om du møter forberedt til timer”). Eleven responderer bekreftende og minimalt, før læreren igjen tar ordet med et interrogativt hv-spørsmål i 26: ”hva gjør du for å møte forberedt?”. Læreren anmoder om at eleven skal utdype sitt svar, uten å begrense hans/hennes svarmuligheter annet enn på det tematiske plan. Liknende spørsmål forekommer

også i 28 ("med arbeidsplan, hvordan bruker du den?") og 30 ("hva bruker du studietida di til da?"), som oppfølging av elevens minimale respons. I begge tilfeller foretas anmodningen som hv-spørsmål med interrogativt format, kun med begrensinger på hvilket tema elevresponsen skal gjelde ("arbeidsplan" i 28 og "studietid" i 30).

Spørsmålet som forekommer i 34, er derimot av en annen type. Læreren beholder det interrogative formatet, men ytrer sin spørsmålsformulering som et ja/nei-spørsmål som kun krever bekreftelse eller avkreftelse til svar: "får du god tid i studietida da?". Ved å benytte et ja/nei-spørsmål i dette tilfellet, begrenser læreren elevens svarmuligheter samtidig som temaet fastsettes. Denne begrensende spørsmålsformuleringen står i relasjon til forrige hv-spørsmål (30), og kan regnes som et oppfølgingsspørsmål som undersøker om forståelsen mellom de to deltakerne eksisterer. Dette likner funksjonen som hv-spørsmålene hadde tidligere, men her er fokuset eksplitt rettet mot å bekrefte den gjensidige forståelsen, og om lærerens forståelse av elevens ytring er korrekt. Neste eksempel kan benyttes for å påpeke denne observasjonen ytterligere:

(Elevsamtale 10: 128-137)

128. L: ..hvis du for eksempel i matematikken skulle jobbe sammen.. men en,  
129. ..ville du da jobbe sammens med en som va..svakare enn dæ..like flink som dæ..eller flinkare enn dæ?  
131. E: ... (1.0) flinkere  
→132. L: **..korfor det?**  
133. E: ..for e æ-kkje så god i matte.. sjøl.  
→134. L: **... (3.0) og da føle du at det e..greitt å ha en som e flinkare enn dæ?**  
135. E: ja  
→136. L: **..føle du da at du får forklart det..like godt som om en lærer skulle forklart det til dæ?**  
137. E: ja

I denne sekvensen stiller læreren innledningsvis et alternativsspørsmål (129). Eleven svarer kort, men relevant på spørsmålet ved å velge et av de foreslåtte alternativene ("flinkere" i 131). Læreren stiller deretter et hv-spørsmål i 132, som anmoder eleven om å utdype det gjeldende saksforholdet og begrunne svaret ("korfor det"?).

Basert på elevens svar på dette oppfølgingsspørsmålet (133), og foregående alternativsvar (131), stiller læreren et nytt spørsmål i 134. Det ser ut til at læreren ønsker å undersøke om han/hun har forstått eleven riktig: "å da føle du at de e greit å ha en som e flinkare enn dæ?". Dette er et spørsmål i interrogativt format og krever kun bekreftelse eller

avkreftelse.<sup>38</sup> Det samme er lærerens påfølgende spørsmål i 136 (”føle du da at du får forklart det like godt som om en lærer skulle forklart det til dæ?”), som avgrenser elevens svarmuligheter og viser at læreren kun er ute etter en bekreftelse eller avkreftelse.

Til sammen utgjør disse to ja/nei-spørsmålene (134 og 136) et viktig moment ved sekvensen, som samtidig understreker observasjonen i forrige eksempel. Her får læreren inngående innsikt i temaet sett fra elevens side, og får testet gyldigheten i sine egne tolkninger av elevens respons så langt. Ved å fremstille disse tolkningene som spørsmål der bekreftelse eller avkreftelse er tilstrekkelig for å få denne innsikten, viser dette at forståelsen mellom deltakerene overensstemmer når responsen, som i dette tilfellet, er positiv. Dersom eleven hadde avkreftet lærerens spørsmålsformuleringer, ville man sannsynligvis fått et scenario der læreren stilte nye spørsmål for å gjenopprette problemet med forståelsen (jf. f.eks. Liddicoat 2007: 171; Sidnell 2010: 110).

Strategien med oppfølgingsspørsmål som anmodning om utdyping, sørger i de fleste tilfeller for at læreren får utfyllende informasjon om saksforholdet som gjelder i de ulike sekvensene. Det samme kan sies om neste strategi læreren benytter forbundet med elevens minimale respons. Læreren uttrykker et ønske om å få et tilleggssvar ved å gjenta spørsmålsformuleringene – i samme eller moderert format. Læreren presser på for å få informasjon og sier seg tilsynelatende ikke fornøyd med et minimalt svar eller en ”no-problem-response”. Eksempel:

(Elevsamtale 2: 82-105)

82. L: ..ja  
83. ..det er flott  
84. e...(1.0) åssen går det med,  
85. ...altså du har sagt at det var ålreit å komme over,  
86. at du gruer deg litt til karakterer og læ=rerne,  
→87. **er det noe som nå er skummelt her?**  
88. E: .. nei  
→89. L: .. **[ingenting?]**  
90. E: .. [egentlig ikke]  
→91. L: .. **ingen av faga heller?**  
92. E: ...(2.0) <@jeg tror ikke det@>  
93. L: nei  
→94. **[ingen] -**  
95. E: .. <@[ikke som] jeg kan komme på nå i så fall. @>  
96. L: nei,

---

<sup>38</sup> Dette lærerspørsmålet ligner en reformulering med forståelse som funksjon (jf. kapittel 5.2.1), da læreren baserer seg på tidligere informasjon gitt av eleven. Derimot inneholder spørsmålet et tolkningsmoment der læreren trekker selvstendige slutninger basert på foregående elevsvar, liknende: ”du vil jobbe sammen med en som er flinkere fordi du ikke er god i matte”. På grunn av lærerens tydelige tolkning i dette tilfellet, velger jeg å behandle formuleringen som et spørsmål, og ikke som en reformulering.

→97.           **det er ingen fag du gruer deg litt til sånn om morgenen når du våkner og sånn,**  
 98.           **å søren nå i dag skal vi ha det?**  
 99. E:           ... (2.0) <@jo litt i dag for i dag hadde jeg glemt naturfagbøkene på [skolen]>  
 100. L:          [@@@@@]

Temaet er elevens trivsel på skolen, og lærerens første ytringer (82-86) summerer opp hva som er blitt sagt tidligere i samtalen om dette temaet. Deretter fremsetter læreren sitt første spørsmål (87). Spørsmålet er et ja/nei-spørsmål som kun krever bekreftelse eller avkreftelse, og kan kategoriseres som et oppfølgingsspørsmål med interrogativt format, fordi det forholder seg til tidligere gitt informasjon. Spesielt her er at forholdet som tas opp (noe skummelt) har et negativt innhold. Lærerens kommunikative atferd kan tolkes som problemsøkende, fordi han tilsynelatende ønsker å avsløre et problem. Eleven responderer minimalt, liknende en "no-problem-response", med et "nei" i 88, for å avkrefte at han/hun har negative tanker om temaet som tas opp.

Læreren følger deretter opp med en spørsmålsytring basert på elevens respons, kun med ett ord i 89 ("ingenting?"), som en forsikring om at eleven ikke holder tilbake informasjon. Eleven avkrefter nok en gang forholdet i 90, før læreren fremsetter et nytt spørsmål. Denne gangen i et implisitt deklarativt format: "ingen av faga heller (som er skumle)?". Det samme saksforholdet ("noe skummelt") gjentas, og læreren får nok en avkreftelse som respons av eleven i 92 og 95. Denne gangen er elevens svar utvidet ("jeg tror ikke det" og "ikke som jeg kan komme på nå i så fall").

De problemsøkende spørsmålsformuleringene til læreren fortsetter videre i eksempelet. I 94 ytres "ingen" som en potensiell innledning til et nytt spørsmål, men her blir han/hun avbrutt av eleven (95), som nok engang understreker at det ikke eksisterer problemer forbundet med temaet. Læreren får derimot det han/hun tilsynelatende er ute etter, i 99, hvor eleven innrømmer et problem forbundet med gjeldede saksforhold ("jo litt i dag for i dag hadde jeg glemt naturfagbøkene på skolen"). Men denne innrømmelsen forekommer først etter en spesifisering av spørsmålet fra lærerens side, i 97-98, hvor nye omstendigheter trekkes inn ("det er ingen fag du gruer deg litt til sånn om morgenen når du våkner og sånn, å søren nå i dag skal vi ha det?").

Forut for elevens ytringer i 92 og 99, forekommer pauser på ca to sekunder. Innenfor CA tolkes ofte lengre pauser tilknyttet en deltakers tur som et interaksjonelt problem (jf. Liddicoat 2007: 52). Hofvendahl (2006: 123) påpeker derimot at slike pauser (i lærer-elev-samtaler) kan være et uttrykk for at eleven står ovenfor et potensielt, følelsesladet problem.

Tar man det aktuelle temaet i betraktning, og det faktum at eleven fremsetter et svar, er det mer sannsynlig at pausene er et uttrykk for usikkerhet, snarere enn at han/hun står ovenfor et kommunikativt problem. I tillegg produserer han/hun også en innrømmelse i 97-98, hvor problemet synliggjøres. Lærers atferd kan derfor antyde et ønske om entydig klarhet i saksforholdet som tas opp, da flere spørsmålsyrtinger utgjør hans/hennes forsøk på innsyn i elevens tanker og følelser. Dersom pausene tolkes som signal på usikkerhet, kan det være en medvirkende årsak til at læreren fortsetter utspørringen. Samtidig må lærers evne til å gi eleven betenkningstid påpekes. I følge regler for turtaking (jf. 2.2.3), kunne læreren tolket elevens pauser som et uttrykk for at han/hun ikke har svar på de stilte spørsmålene, og dermed overtatt retten til å tale. Isteden gir læreren eleven tid til å tenke seg om slik at et svar ytres.

Sammen med å gi eleven tid til å tenke, er bruk av fortsettelsessignaler en strategi læreren benytter i forbindelse med minimale elevsvar, for å få utdypende informasjon. Fortsettelsessignaler, eksempelvis ”ja”, ”mhm”, ”mm” etc., etter, eller i mellom en annen deltakers redegjørelse, indikerer at den som ytrer disse anser forrige tur som ikke avsluttet og ”[...] continuing past the current moment [...]” (Liddicoat 2007: 67). Personen som ytrer et fortsettelsessignal tilkjennegjør at han/hun ikke vil gripe ordet på aktuelt tidspunkt, og at han/hun vil ha mer informasjon av den andre deltakeren om gjeldende saksforhold. Dette fordrer videre at opprinnelig taler blir nødt til å fortsette (Schegloff 1982; Liddicoat 2007: 67). Følgende eksempel kan illustrere forholdet:

(Elevsamtale 9: 103-112)

- |          |  |
|----------|--|
| 103. L:  | har du har du noen mål for karakterer i noen fag som du ikke har nådd? |
| 104. E:  | d- ee ja matte   |
| 105. L:  | ..hva slags mål har du der?  |
| 106. E:  | ..ee... (1.0) fem  |
| 107. L:  | ..nå har du?   |
| 108. E:  | ..nå ee.. denne prøven fikk jeg bare to pluss på                       |
| →109. L: | .. <b>jaha?</b>  |
| 110. E:  | ... (1.0) så   |
| 111. L:  | ..hva kan du gjøre da?   |
| 112. E:  | ..øve mer og lese mer på det   |

I utdraget snakker eleven og læreren om elevens mål i ulike fag, og læreren åpner med et ja/nei-spørsmål i et interrogativt format (103). Eleven svarer bekreftende og spesifikt i 104 (”ja matte”), før læreren stiller et oppfølgende hv-spørsmål i interrogativt format (105), hvor eleven utpekes som den informasjonsgivende parten (”hva slags mål har du der?”). Elevens

svar i 106 er noe nølende ("eee...fem"), og læreren stiller nok et oppfølgende spørsmål, tilsynelatende for å få mer informasjon om emnet (107).

Elevens påfølgende respons samsvarer ikke med hans/hennes påståtte mål for karakter i det omtalte faget ("[...] denne prøven fikk jeg bare to pluss på"). Læreren responderer dernest med et fortsettelsessignal i 109 ("jaha?"), som anmoder eleven om å fortsette sin tur, og fortelle om den siste matematikkprøven. I dette tilfellet besvarer eleven fortsettelsessignalet med et nølende "så", og gir uttrykk for at han/hun ikke er helt sikker på hva han/hun skal si. Dernest følger læreren opp med et interrogativt hv-spørsmål (111) som eleven besvarer (112).

Knyttet til elevens minimale eller lite utdypende respons er det en entydig tendens i datamaterialet at læreren følger opp disse svarene med enten et nytt spørsmål, eller en annen ytring som uttrykker et ønske om utdyping. Dette foregår ved bruk av lukkede spørsmålsformuleringer som tydeliggjør hvordan eleven skal svare, men også ved at læreren stiller mer åpne hv-spørsmål der eleven får valgfrihet i responsform og –innhold. De mer lukkede spørsmålsformuleringene har en tendens til å gjentas, øyensynlig for at læreren ikke skal gå glipp av viktig informasjon. I tillegg benytter læreren også fortsettelsessignaler for at eleven skal få muligheten til å utdype sin respons på eget initiativ. I tilfeller der eleven er nølende eller usikker på hva han/hun skal si etter et ytret fortsettelsessignal fra læreren, har læreren en tendens til å stille et nytt spørsmål, slik at samtalen fortsetter uten at viktig informasjon går tapt.

#### ***4.2.3 Spørsmål med preferanse for én type svar***

Siste analysemoment i tilknytning til spørsmålsformuleringer omhandler lærerens bruk av spørsmål med preferanse for én type svar. Begrepet "preferanse" benyttes om hvordan noen spørsmålsformuleringer foreslår en bestemt type svar (jf. 2.2.3). For eksempel inkluderer analysen hvordan ja/nei-spørsmål begrenser elevens svarmuligheter til enten bekreftelse eller avkreftelse. Men mest sentralt er hvordan negativt ladde interrogativer/deklarativer og andre deklorative spørsmålsformater legger til rette for og foreslår hvordan og hva eleven skal svare. Slike spørsmålstyper kan i tillegg settes opp mot at noen spørsmålsformuleringer kan initiere en "no-problem response", da et dispreferert svar oftest krever utdyping.

Det første eksempelet kan illustrere hva som menes med et spørsmål med én spesiell responspreferanse. Spørsmålet som stilles krever bekreftelse eller avkreftelse, og læreren synliggjør hvilket svar som er preferert i realiseringen. Eleven svarer relevant på

spørsmålsformuleringen som presenteres, men samtidig avdekkes muligheten for at han/hun unnviker et potensielt problemområde:

(Elevsamtale 6: 5-14)

5. L: da...(1.5) føler vel jeg at vi..gjennom det her.. tre kvart  
året har fått nærmere kjennskap til hverandre  
6. ... (1.0) vi f- jeg føler at vi kjenner hverandre bedre og det  
er kanskje lettere  
→7. ...**samtalen glir kanskje lettere nå?**  
8. E: ... (1.0) ja

I eksempelet stiller læreren et deklarativt spørsmål (7) etter først å ha klarlagt et positivt trekk ved forholdet mellom seg selv og eleven (5-6). Det deklorative formatet synliggjøres med subjektet "samtalen", først i setningen, samt at intonasjonen og plasseringen av verbet ("glir") realiserer ytringen fullt ut som et deklarativspørsmål. Elevens respons ("ja" i 8) bekrefter lærerens antakelser om forholdet dem imellom, og antyder ingen problemer med dette.

Et positivt formulert deklarativspørsmål, slik som denne spørsmålsformuleringen, har preferanse for ja-svar. Spørsmålet foreslår et positivt svar for eleven (ved å ikke bruke negasjoner og ved å fremsettes spørsmålet deklarativt), for å understreke lærerens antakelser om det aktuelle saksforholdet (Houtkoop-Steenstra & Antaki 1997: 302; Heritage & Clayman 2010: 142). På grunn av spørsmålsformatet og elevens respons, som oppfyller denne spørsmålsformuleringens preferanse om et ja-svar, er det sentralt å trekke inn en "no-problem response" (jf. Houtkoop-Steenstra & Antaki 1997: 302; Hofvendahl 2006: 95). Emnet i spørsmålet, god kommunikasjon, er viktig for lærer-elev-samtaler. At læreren ønsker bekreftelse på at forholdet mellom ham/henne og eleven er godt, er derfor sannsynlig. Elevens syn på saken kan derimot være annerledes. Tidligere CA-studier har avdekket at respondenten i slike tilfeller holder seg til en bekreftende respons, fordi et dispreferert svar krever enten et oppfølgende spørsmål eller innebærer utdyping (jf. bl.a. Hofvendahl 2006: 95; Liddicoat 2007: 116-117). Muligheten er altså til stede for at eleven responderer med preferert svaralternativ for å unngå mer inngående samtale om temaet.

Et liknende problem kan også oppstå når spørsmålsformuleringer realiseres negativt, med negasjonen "ikke". Disse har i motsetning til positivt formulerte spørsmål, preferanse for nei-svar (Heritage & Clayman 2010: 143). Følgende utdrag kan tydeliggjøre, og situasjonen som oppstår, kan sammenliknes med den som forekom i forrige eksempel:

(Elevsamtale 2: 352-368)

352. L: ..ja .. så det høres egentlig ut som du har det egentlig veldig bra tilsammen veldig bra du?
353. E: mm
354. L: ..ja..det er flott.
355. e. de andre i klassen da,
- 356. **de har det vel kanskje også bra?**
- 357. **e. det er ikke noe.. mobbing i den klassen er det det?**
358. E: ..eee
- 359. **..neida** men jeg gruer meg litt av og til når jeg skal gå hjem.
360. ...for det er noen i niende klasse,
361. L: åå?
362. E: som pleier å sperre veien for meg av og til når jeg skal hjem.
363. L: å jasså du?
364. E: <@ mm@>
365. L: ...(1.0) er det noe som plager deg skikkelig eller?
366. E: .. nei jeg liker det ikke,
367. av og til <X så X> liksom sykler forbi de,
368. så akkurat som de skal sparke etter sykkelene XX liksom,

Sekvensen starter med en reformulering som sammendrag, hvor tidligere ytringer danner grunnlaget for lærerens konklusjon (352). Eleven bekrefter at denne reformuleringen er korrekt (353), før læreren avslutter pågående tema med en bekreftelse (354).<sup>39</sup> Læreren fortsetter deretter sin tur med en dimensjon av forrige tema ("trivsel" i 352 som videreføres), og tydeliggjør hvem "trivselen" gjelder i 355 ("de andre i klassen da"). Lærerens påfølgende spørsmål (356) realiseres med et deklarativt format, som en utsagnssetning med spørrende intonasjon. Her er det foreslåtte svaret positivt ladet, da ingen negasjoner ytres.

Før eleven derimot rekker å besvare dette spørsmålet, omformulerer læreren sitt eget spørsmål til et negativt ladet deklarativspørsmål ("det er ikke noe mobbing i den klassen [...]") med et tilhørende spørsmålspåheng ("[...] er det det?") i 357. Interessant er det at selv om læreren snur om på formatet i sine spørsmålsformuleringer (fra et positivt ladet deklarativspørsmål til et negativt formulert deklarativspørsmål med spørsmålspåheng, uten noen indikasjoner på kommunikasjonsbrudd som tegn på at reparasjon behøves) kan disse spørsmålene legge opp til en "no-problem response". Spørsmålene er synonyme hva gjelder tema, og læreren går fra å foretrekke et ja-svar, til et nei-svar.

Eleven responderer nølende, med en pause i den informative taleflyten med "eee" i 358, før avleveringen av det prefererte svaret skjer med "neida" i 359. Nølingen kan uttrykke usikkerhet. Formatet følger mønsteret for ikke-foretrukne svar, og forespeiler dermed et mulig problem. Når "no problem-response" forekommer, er det gjerne forbundet med at respondenten vil unngå å gå dypere inn i problemet.

---

<sup>39</sup> Reformuleringer defineres og behandles detaljert i neste analysekapittel.



Videre går eleven derimot inn på et problemområde som kan relateres til tematikken i spørsmålet (359-360 og 362) og som delvis motsvarer hans/hennes avkreftende respons tidligere. Lærerens bemerkninger i 361 og 363 (”åå?” og ”å jasså du?”) er tematiseringsmarkører som understreker at dette er ny kunnskap for ham/henne og anmoder videre eleven til å fortsette utdypingen (jf. f.eks. Heritage & Clayman 2010: 25).<sup>40</sup> Elevens avsløring av et problem (359-360 og 362) tilsier at det prefererte svaret på lærerens negativt ladde spørsmålsformulering (”neida” i 359) ikke er en ”no problem-response”. Når svaret likevel forekommer etter nøling, og han/hun imøtekommer lærerens forslag til ønsket svar, kan det være rom for å hevde at eleven vet mer enn han/hun gir uttrykk for.

Et nytt eksempel på hvordan deklarativer fungerer for å frembringe én bestemt type svar, kan fremvises i følgende eksempel. Det kan påpekes at spørsmålet ytres som et ledende spørsmål, hvor eleven kan oppfatte hva det prefererte svaret er:

(Elevsamtale 2: 72-83)

→72. L:       **e... (2.0) (SMATT) ja nei for det at dere har jo= fått en veldig grei klassestyrer da?**  
 73. E:       ..mm  
 74. L:       .. [jaa]  
 75. E:       @@@@@@@@  
 76. L:       [@@@]  
 77.           det er helt sikkert og ho ho bryr seg,  
 →78.       **..du du føler det at ho bryr seg veldig [om dere],**  
 79. E:       [mm]  
 →80. L:       **åssen dere har det?**  
 81. E:       ja  
 82. L:       ..ja  
 83.           ..det er flott

Læreren fremsetter et spørsmål med deklarativt format i 72, som tydelig understreker hans/hennes mening om den aktuelle personen (”[...] dere har jo fått en veldig grei klassestyrer da?”).<sup>41</sup> Formatet er deklarativt fordi ytringen er tilnærmet lik en normal utsagnssetning, med verbalet som andre ledd, og den ytres med en spørrende intonasjon. Legg også merke til lærerens bruk av interjeksjonen ”jo”, som benyttes i samtaler for å markere en felles forståelsesplattform og enighet. Eleven svarer bekræftende (73), slik som

<sup>40</sup> På engelsk benyttes oftest ”oh” som tegn på ny innsikt eller viten og må derfor ikke forveksles med et uttrykk som indikerer overraskelse (Heritage & Clayman 2010: 25). Dette stemmer godt overrens med forekomsten av lærerens ytringer i dette utdraget, hvor det ser ut til at han får innsyn i et nytt og til nå ukjent problem.

<sup>41</sup> På grunn av latteren som forekommer kan det være tilfelle at læreren benytter ironi som virkemiddel i ytringen (jf. Sidnell 2010: 70). Jeg velger å se bort fra dette, da min lærererfaring tilsier at det hersker en sterk kollegial lojalitet blant lærere. Latteren kan skyldes andre forhold, men disse er vanskelig å få innsikt i uten å spekulere. Derfor behandler jeg lærerytringen som et deklarativt spørsmål.

spørsmålsformuleringen fordrer, og man kan merke av formuleringen hvordan læreren er ute etter denne bekreftelsen og leder eleven til denne.

Lærerens andre spørsmål i samme eksempel (78 og 80) har identisk deklarativt format. Læreren formulerer spørsmålet positivt, med subjektet som første ledd og med spørrende intonasjon.<sup>42</sup> Nok en gang impliserer læreren at samtykke er det prefererte svaret, og dermed kan den ledende dimensjonen ved spørsmålsformuleringen igjen merkes. Eleven responderer dertil bekræftende (79 og 81), man kan trekke slutningen om at eleven enten er enig med læreren i hans/hennes ladde spørsmålsformuleringer, eller at han/hun ikke er interessert i å utdype tematikken nærmere, dersom det er uenighet (jf. ”no problem-response”).

Spørsmål som har preferanse for én type svar forekommer ofte i de analyserte samtaler. Disse realiseres i et deklarativt eller interrogativt format, og kan være formulert negativt. De deklorative spørsmålene har en tendens til å fremvise det prefererte svaralternativet, som et ledende spørsmål (siste eksempel). Derimot kan de ikke entydig sies å være ute etter svaret de i utgangspunktet legger opp til, da flere forekomster antyder en problemsøkende hensikt, hvor læreren virker interessert i å finne ut om det eksisterer problemer knyttet til et saksforhold. Eksempel:

#### (Elevsamtale 6: 209-215)

209. L: ..nei  
210. ..føler du at det er så trygt i klassen at vi kan ta opp..og snakke om alt mulig?  
211. E: ... (2.0) ja  
→212. L: **..du føler ikke at det er noen som henges ut eller at det er noen som... (1.0) som kanskje...vi som lærere burde takla på en annen måte?**  
213. E: ..ikke som jeg... (1.0) vet  
→214. L: **...ikke som du har oppdaga?**  
215. E: ..nei

I utdraget tar læreren opp hvordan eleven trives i klassen med et ja/nei-spørsmål i interrogativt format (210): ”føler du at det er så trygt i klassen at vi kan ta opp og snakke om alt mulig?”. Her bestemmer læreren både elevresponsens tema og form. Elevens svar på slike spørsmål er oftest minimal i datamaterialet, slik som her (211), og som regel ytres det prefererte svaralternativet. Det kan være uttrykk for en ”no-problem response”, for å unngå utdyping av saksforholdet som gjelder for spørsmålet.

---

<sup>42</sup> Andre del av spørsmålet, i 80 (”åssen dere har det”), kan omtales som et turtilllegg, da det er en mulig fortsettelse av forrige ytring. Her ytres derimot denne delen i tilknytning til 79, og jeg velger derfor å behandle de to ytringene som ett spørsmål.

Læreren følger deretter opp med et negativt formulert deklarativspørsmål som tydeligere spesifiserer tematikken til også å gjelde lærernes adferd og hvordan elevene snakker om hverandre, i 212. Tilsynelatende gjør læreren dette for å få mer innsikt i elevens tanker, som en forsikring om at han/hun svarer ærlig. Eleven responderer dernest med ”ikke som jeg vet” i 213, som antyder usikkerhet. Læreren ytrer det negativt formulerte deklarativspørsmålet ”ikke som du har oppdaga?” i 214 som oppfølging, basert på denne responsen.

På én side legger spørsmål med preferanse for én type svar opp til enten bekreftelse eller avkreftelse for å undersøke om læreren og eleven har den samme forståelsen av et tema. Her kan eleven potensielt respondere med en ”no-problem response”, for å unngå nærmere utdyping av temaet læreren spør om. På en annen side er ikke disse spørsmålene i utgangspunktet styrende når det gjelder elevens personlige preferanser i valg av svar. Det kan derfor se ut til at spørsmålene tjener et kommunikativt formål som innebærer at læreren ønsker å forsikre seg om at eleven svarer ærlig. I flere forekomster av slike spørsmål gjentar læreren spørsmålsformuleringen slik at eleven blir nødt til å ta stilling til det aktuelle saksforholdet. Realiseringen av spørsmål med tydelig preferanse for én type svar muliggjør en ”no-problem response”, men når spørsmålene forekommer som oppfølging av elevresponsen, som i eksempelet over, kan de antyde et ønske om å avdekke et potensielt problem, og dobbeltsjekke elevens personlige preferanser.

Et viktig perspektiv må derfor bemerkes. På tross av at elevens bruk av ”no-problem response” i tilknytning til omtalte spørsmål ikke kan bevises, er muligheten til stede for at han/hun responderer med et slikt. Når man som lærer dermed skal stille eleven spørsmål i de omtalte formatene, bør man derfor være klar over den overhengende faren for at eleven ikke alltid er oppriktig med sine svar.

#### ***4.2.4 Oppsummering***

I dette kapitlet har hensikten vært å fremvise hvordan spørsmålsformuleringer utgjør lærerens samtalestrategier i elevsamtalen. Det første fokuset innebar et nærmere ettersyn av graden av åpenhet i de lærerstilte spørsmålene. Analysen viste at læreren ofte fastsatt temaet for de ulike sekvensene med sine spørsmålsformuleringer, men at dette ikke nødvendigvis begrenser elevens mulighet til selvrefleksjon. I mange flere tilfeller lot også læreren eleven bestemme responsinnholdet selv, ved å stille hv-spørsmål som kun fastsatt et relativt åpent tema, før han/hun i neste instans snevret tematikken ytterligere inn.

Andre del av analysen omhandlet spørsmålsformuleringer med preferanse for én type svar. Ja/nei-spørsmål, negative interrogativer og alternativspørsmål/spørsmål med kandidatsvar ble satt opp mot begrepet om ”no problem-respons”, og man fikk avdekket en overhengende fare for at eleven ikke alltid responderer ærlig på lærerstilte spørsmål i elevsamtaler.

I siste del av analysen undersøkte jeg hvordan læreren håndterer minimal elevrespons. Dette synliggjorde to ting. For det første at lærerens ulike strategier og varierende bruk av spørsmålsformuleringer, etter en minimal respons, gir spørsmålene ulike funksjoner. Hv-spørsmål anmoder eleven om å utdype gjeldende saksforhold, ja/nei-spørsmål undersøker forståelsen mellom deltakerne, mens spørsmål som ble benyttet til å repetere et tidligere forhold, også har anmodning om utdyping som funksjon. For det andre kan oppfølgingen av slike svar utvide elevresponsen slik at mer informasjon om opprinnelig saksforhold fremsettes av eleven.

### **4.3 Diskusjon: Spørsmålsformuleringer og dialog**

Analysen av spørsmålsformuleringer dokumenterer varierende læreratferd i den samtalestrategiske tilnærmingen til eleven. I mange tilfeller setter læreren agendaen for samtalen og stiller lukkede spørsmål med klare føringer til elevens respons (f. eks. alternativ-, ledende- og ja/nei-spørsmål). I slike sekvenser kan man også tolke elevens svar som en ”no-problem response” og påvise en overhengende fare for at eleven ikke alltid er ærlig. På den andre siden anvender læreren spørsmålsstrategier som er lite agendasettende og åpner for å la eleven selv velge innholdet i sin ytring. Særlig bruk av hv-spørsmål ser ut til å fremme elevens mulighet for refleksjon og selvbestemmelse. I tillegg stiller læreren også oppfølgende og utdypende spørsmål for å undersøke forståelse når elevens svar er lite utfyllende eller informasjonsgivende. Hvordan kan man forklare lærerens atferd i spørsmålssekvensene dersom elevsamtalen skal være dialogisk?

En elevsamtale som foregår på en dialogisk måte innebærer at eleven inkluderes og anses som en jevnbyrdig deltaker. Trekk som signaliserer samarbeid, ønske om å skape kontakt og tillit, samt at læreren lytter til eleven, er dermed med på å styrke elevsamtalens dialogiske karakter. Med fokus på spørsmålsformuleringene læreren benytter, kan slike dialogiske trekk gjenkjennes når eleven har medbestemmelse i valg av tema og når han/hun selv kan velge hvordan hans/hennes svar skal utformes. Da betraktes eleven som et subjekt

som kan foreta selvstendige valg om egne ytringer. Mest merkbart er dette når læreren benytter hv-spørsmål som strategi, der hverken temaet eller responsformen er gitt i spørsmålet (jf. ”hvordan trives du på skolen”).

Bruk av oppfølgings- og utdypingsspørsmål, samt fortsettelsessignaler som strategi når eleven responderer minimalt, indikerer også en dialogisk tilnærming i de analyserte samtaler. For det første baserer læreren seg ofte på elevens foregående svarytring når denne strategien benyttes og viser at han/hun har lyttet til hva eleven har sagt tidligere. For det andre genererer disse ytringene utfyllende og informasjonsgivende elevturer som utdyper det aktuelle sakforholdet. Ved å stille oppfølgings- og utdypingsspørsmål, samt anvende fortsettelsessignaler, sikrer læreren at elevens synspunkter kommer frem og blir en sentral del av samtalen. Man ser av analysen at en slik tilnærming fungerer i et inkluderingsperspektiv: Eleven utdyper sine tidligere svar og reflekterer over det aktuelle temaet. Samtidig skaper også læreren rom for eleven ved å gi ham/henne tid til å tenke seg om før et svar skal fremsettes.

Spørsmålsstrategier som imidlertid er med på å minimere elevsamtalens dialogiske potensial, synliggjøres ved lærerens bruk av lukkede spørsmålsformuleringer og spørsmål som har preferanse for én type svar. Med bruk av ja/nei-spørsmål, alternativspørsmål og ledende deklarativspørsmål begrenser læreren både temaet som gjelder for elevresponsen og måten eleven kan fremsette dette svaret på. Eleven tvinges til å besvare et spørsmål på lærerens premisser, fremfor at han/hun tillates å velge selv. Slike spørsmål genererer ofte minimale og korte elevresponser som kan knyttes til en problemsøkende læreratferd, fremfor refleksjon. Dersom disse korte svarene ikke følges opp i neste instans av læreren, er muligheten til stede for at eleven kan ha respondert med en ”no-problem response” og for at eleven kan ha svart uærlig. Når de lukkede spørsmålsformuleringene får eleven til å respondere med korte og minimale svar, synliggjøres en læreratferd som er lite gjensidighetsrettet og mindre fremmende for å skape felles forståelse av et tema, basert på begge deltakernes synspunkter. Snarere blir læreren den dominerende parten og fungerer premissgivende, mens eleven er begrenset til å svare på lærerens spørsmål.

Lærerens varierende bruk av spørsmålsformuleringer kan til en viss grad forklares med bakgrunn i det retningsgivende veiledningsheftet som ligger til grunn for gjennomføringen av elevsamtalene som utgjør mitt datamateriale. Her tilbys forslag til konkrete spørsmålsformuleringer og råd om hvordan lærerens atferd overfor eleven bør være for at elevsamtalens målsetninger skal nås. Med et beskrevet fokus i elevsamtalene om å bli

kjent og skape en god relasjon, samt at læreren skal vurdere elevens faglige og sosiale nivå, er spørsmålsformuleringene som inkluderes i heftet åpne hv-spørsmål, hvor eleven tilbys valg i responsform og –innhold (f. eks. ”Hvordan er miljøet i gruppen?”), men også mer lukkede og innskrenkende spørsmålsformuleringer nevnes (f. eks. ”Har du mange venner i gruppen?” og ”får du hjelp med leksene hjemme?”). Læreren atferd anbefales samtidig å ikke være for informasjonssøkende, for eksempel med bruk av spørrepronomenet ”hvorfor” i oppfølgingsfasen, da slike handlinger krever utdyping og et svar fra eleven. Det bemerkes i heftet at noen temaer kan være problematiske for eleven å snakke om. Med bruk av ”hvorfor” kan læreren i ytterste konsekvens fremtvinge et uærlig elevsvar fordi handlingen ytringen representerer er ansiktstruende. Disse bemerkningene ser ut til å stemme overrens med det som foregår praktisk i de analyserte samtaler. Læreren varierer sine spørsmålsformuleringer og unngår å stille utdypningsspørsmål i flere tilfeller. Man kan også se av analysen at muligheten er til stede for at eleven kan respondere uærlig eller med en ”no-problem response” i spørsmålssekvenser som styres av et avgrensende spørsmål. Læreren ser ut til å benytte spørsmålsformuleringer strategisk, da deres responsgenererende funksjon fremtvinger svar som gir informasjon om relevante saksforhold.

I en elevsamtale er derimot deltakernes institusjonelle roller gitt på forhånd og kan skape problemer dersom samtalen skal være gjennomgående dialogisk. Læreren fungerer i utgangspunktet som elevens overordnede på skolen, hvor han er ansatt som institusjonens representant, mens eleven er begrenset til å være en innvirkende og medbestemmende bruker av institusjonen. Dersom en elevsamtale gjennomføres etter dialogiske prinsipper kan det se ut til å utfordre institusjonens fastsatte roller, da den fordrer en annerledes tilnærming til eleven enn hva som kan være tilfellet i andre settinger innenfor samme institusjon. I elevsamtalen er det ikke kun læreren som skal være den premissgivende parten, men i like stor grad regnes elevens synspunkter og meninger som verdifulle. Sammenlikner man sekvensene spørsmålsformuleringer forekommer i, med eksempelvis klasseromsinteraksjon, hvor læreren er normgivende og hovedsaklig styrer interaksjonen ved å stille spørsmål, registrere elevsvar og evaluere disse, ser elevsamtalen ut til å innta en annen form, med en annerledes lærerrolle (Heritage & Clayman 2010: 27-28). I de analyserte elevsamtalene styrer læreren samtalen med sine spørsmål. Elevsamtalens bestemmelser legger likevel opp til en løsere samtale, der sosiale så vel som skolerettede problemer kan tas opp. Eleven forventes å bidra i stor utstrekning og læreren anbefales å skape rom for elevens utfoldelse. Hensikten er å skape tillitt og en god relasjon mellom læreren og eleven som kan innvirke på, og

forhåpentligvis forbedre, den enkelte elevs læring, snarere enn å være en arena der læring foregår.

Som man kan se av analysen av spørsmålsformuleringer har ikke læreren en ensidig tilnærming til eleven. De dialogiske trekkene synliggjøres med bruk av åpne spørsmålsformuleringer, samt lærerens evne til å registrere og inkludere elevens ytringer. I tillegg kan bruk av spørsmålsformuleringer i seg selv være et inkluderende virkemiddel, da de er responsgenererende og tvinger eleven til å delta aktivt i samtalen. Derimot begrenser læreren elevens utfoldelsesmuligheter ved å stille avgrensende spørsmål som innskrenker svarmuligheter og valgfrihet. Dette minimerer samtalsens dialogiske karakter, da slike spørsmålsformuleringer dominerer og gjør læreren til den premissgivende deltakeren.

## 5 Analyse: Reformuleringer

### 5.1 Innledning: definisjon og avgrensning

Min anvendelse av begrepet ”reformuleringer”<sup>43</sup> er basert på Garfinkel og Sacks’ (1970: 350) beskrivelse av fenomenet:

[...] participants may treat some part of the conversation as an occasion to describe that conversation, to explain it, or characterize it, or explicate, or translate, or summarize, or furnish the gist of it, or to take note of its accordance with rules, or remark on its departure from rules. That is to say, a member may use some part of the conversation as an occasion to formulate the conversation.

Sitatet henspiller på de ytringene som forekommer i samtaler, der en av deltakerne ytrer seg på bakgrunn av, og med hensyn til samtalen de deltar i. Den som fremsetter reformuleringen ytrer ikke en subjektiv, personlig tolkning av den andres ytringsinhold, men forholder seg til opprinnelig talers intensjon og mening med foregående ytring(er). Følgende eksempel kan klargjøre hva en reformulering er:

(Elevsamtale 7: 9-28)

9.L: <@ det var et raskt spørsmål @>  
10. (H) hva=  
11. ... (3.0) hva er det som gjør at det kan være så okå her,  
12. hvis du sammenlikner med .. med barneskolen?  
13.E: ...ææ ikkje så mye .. småunger som løper rundt og,  
14. ... (2.0) trettet og,  
15.L: ... (3.0) mm  
16.E: <P står på P>  
→17.L: **..det blei mye mas med småunger,**  
18.E: [jaa]  
→19.L: **[på barne]skolen?**  
20. ... (1.0) når dere var i= sjuende klasse så=  
21. .. er det jo veldig stor aldersforskjell da etter hvert  
22.E: ... (1.0) ja.  
23.L: ..mm

---

<sup>43</sup> Et problem knyttet til begrepsbruken her er at i CA-terminologi anvendes begrepet ”formulations” om det som på norsk omtales som reformuleringer (jf. Garfinkel & Sacks 1979; Heritage & Watson 1979; Drew 2003). Reformuleringer kan på norsk derimot bety to ting: enten en omformulering av en ytring, som et reparasjonsfenomen, eller som en kommentar til samtalen man er deltaker i. For å unnga videre misforståelser knyttet til begrepsbruken, vil altså min anvendelse av begrepet være tilnærmet lik den Garfinkel & Sacks (1970), Heritage & Watson (1979) og Drew (2003) legger opp til, og som jeg redegjør for her. Et alternativ kunne dog være å anvende begrepet ”formulering”, men av hensyn til leseren som skal lese om samtalenære beskrivelser (hvor man ofte omtaler ”hvordan noen formulerer seg”) senere i denne studien, velger jeg å holde meg til begrepet ”reformulering”.



Eksempelet viser hvordan læreren i 17 og 19 tar utgangspunkt i elevens ytringer ”til nå” i samtalen og sammenfatter innholdet med en reformulering: ”det blei mye mas med småunger på barneskolen”. I tillegg viser eksempelet et konstitutivt trekk ved reformuleringer. De kan gjenkjennes som den første delen av et turpar, og danner dermed basis for hvordan turer organiseres i sekvenser og gir føringer på handlingene som hver tur initierer. Reformuleringer er førstedelen av slike turpar fordi de krever respons, oftest bekreftelse eller avvisning, av en annen deltaker (Heritage & Watson 1979: 141).

Heritage og Watson (1979) har omtalt ulike former for reformuleringer, men deler disse i to hovedtyper: *reformuleringer av essens* og *reformuleringer av konsekvens*.<sup>44</sup> Reformuleringer av essens innlemmer de ytringene som summerer opp hovedpunktene av hva som er blitt sagt tidligere. På norsk kan disse innledes med ”så det du sier er at ...”, eller varianter av slike formuleringer som antyder en sammenfatning av hovedinnholdet i forutgående samtaleinnhold. Reformuleringer av konsekvens er derimot de ytringene der en deltaker i den aktuelle kommunikative aktiviteten fremstiller konsekvensen av det som er blitt sagt tidligere. Slike reformuleringer kan gjenkjennes på norsk med for eksempel bemerkningen ”du kan altså ikke gjøre noen ting”, eller andre typer formuleringer, som vedrører konsekvensen av foregående ytring(er) (Heritage & Watson 1979: 129-136).

Et sentralt spørsmål knyttet til reformuleringer i denne studien er forbundet med hvilken funksjon de har i elevsamtalene. På en side argumenterer Heritage og Watson (1979) for at forståelse er reformuleringenes primære funksjon i sammenhenger hvor misforståelser eller brister i kommunikasjonen oppstår. Deltakerne benytter reformuleringer for å komme til enighet om denne forståelsen: ”[...] the primary business of formulations is to demonstrate understanding and, presumptively, to have that understanding attended to and, as a first preference, endorsed” (Heritage & Watson 1979: 138). Drew (2003: 305) påpeker derimot i sin studie om reformuleringer i institusjonelle samtaler, at deres funksjoner varierer og er bestemt av aktiviteten som foregår når reformuleringen ytres der og da:

It appears that formulations have different interactional functions in the different settings reviewed – where by ‘interactional function’ I mean that participants manage different activities through formulating, which is therefore associated with different kinds of activity sequences.

(Drew 2003: 305)

---

<sup>44</sup> Heritage & Watson (1979) benytter ”formulation of gist” og ”formulation of upshot” i sin artikkel. Disse formuleringene kan på norsk oversettes til ”reformulering av essens” og ”reformulering av konsekvens”.

Drew har forøvrig sett nærmere på reformuleringers funksjon og språklige realisering i de fire ulike settingene psykoterapi, innringingsprogrammer på radio, nyhetsintervjuer og forhandlinger i arbeidslivet. Han argumenterer for følgende: 1) I psykoterapi benyttes reformuleringer av pasientene, for å undersøke forståelsen av terapeutens forklaringer, med en interrogativ struktur av typen ”du mener ...”. 2) I innringingsprogrammer på radio reformulerer programlederen innringeres ytringer som en del av en diskusjonssekvens. Her realiseres reformuleringene med en utfordrende tone, av typen ”det du mener er ...”, og brukes så til å skape en radikal versjon av det innringeren sier, som så gjør det mulig for verten å avvise eller argumentere mot standpunktet. 3) Nyhetsreportere benytter reformuleringer som en strategi for å få intervjuobjekter til å utdype sine synspunkter, gjerne for å skape dramatikk og konflikt. I denne sammenhengen realiseres reformuleringen med konsekvensen av intervjuobjektets mening, ved bruk av partikkelen ”så”, og framstiller ytringen som en konflikt med motdebattanter: ”Så du anklager dem for ...”. 4) Forhandlinger i arbeidslivet er Drews siste analyseområde, og han påpeker at her benytter én deltaker reformuleringer av hva motparten sier, i et forsøk på å konstruere et kompromiss for å komme til enighet i forhandlingene. Her er gjerne realiseringen knyttet til spesielle former av typen ”(det) du sier er ...”, eller ”du ønsker at vi ...” (Drew 2003: 305-306).

Drew har ikke analysert elevsamtaler i sin studie, men han fremviser tydelige eksempler som understreker at reformuleringene har ulike roller, avhengig av hva slags samtale de forekommer i. I mitt datamateriale dukket reformuleringer ofte opp etter elevens responser og kan derfor anses være en del av lærerens samtalestrategiske tilnærming til eleven. I tillegg kan den interaksjonelle funksjonen reformuleringene har i elevsamtalen være et konstituerende trekk som viser hvordan slike samtaler skiller seg fra andre institusjonelle samtaler. Basert på Drews (2003) analyser er aktiviteten som foregår og hvilken hensikt samtalen har, avgjørende for hvordan reformuleringene benyttes.

Analysedelen vil derfor først og fremst konsentreres omkring hvilke interaksjonelle funksjoner reformuleringene har i de ulike elevsamtalene. Hovedsaklig vil det være snakk om fire hovedområder, der det første er i tråd med Heritage & Watsons (1979) argument om forståelse som reformuleringenes primære interaksjonelle funksjon. De tre andre har fremkommet av analysen og likner mer på Drews (2003) spesifisering, hvor hensynet til aktiviteten som foregår der og da, danner grunnlaget for bestemmelse.

En viktig påpekning knyttet til reformuleringer, slik de er beskrevet ovenfor, er at de oftest forekommer i institusjonelle sammenhenger (Drew 2003: 298). Dette medfører at

frekvent forekomst av reformuleringer i elevsamtalene klassifiserer denne typen samtale som institusjonell. Derimot er ikke fokuset for denne studien å avdekke om elevsamtaler kan omtales som institusjonelle eller ei. Målet er snarere å finne kommunikative trekk ved lærerens tilnærming til eleven i elevsamtalen, og å undersøke hvordan disse praktisk gjennomføres – med vekt på selve interaksjonen.

For å nærme meg svar på nevnte perspektiv i analysedelen, vil jeg også i noen tilfeller trekke inn reformuleringenes språklige realisering, da det også på dette nivået viser seg å være innbyrdes forskjeller mellom ulike typer institusjonelle samtaler (Drew 2003). Her vil jeg først og fremst være opptatt av den språklige realiseringens betydning for reformuleringens funksjon. Dersom realiseringen er signifikant for analysene på en annen måte, kommer dette også til å innlemmes. Da tenker jeg særlig på om ytringene hvor reformuleringene forekommer, inneholder repeterende bruk av bestemte ord eller visse grammatiske former, eller om de to hovedtypene av reformuleringer eventuelt fremsettes grammatisk forskjellig.

I datamaterialet forekommer reformuleringene svært ofte, og det er læreren som fremsetter dem. Disse er knyttet til innholdet i elevens ytringer, eller til det overordnede temaet som gjelder for de ulike temasekvensene i samtalene. Disse reformuleringene forekommer også som spørsmål, da elevresponsen i de ulike samtalene for det meste er minimal og ofte krever oppfølgings- og utdypingsspørsmål, eller en klargjørende kommentar.

## **5.2 Reformuleringer i datamaterialet**

I dette kapittelet er hensikten å vise hvordan reformuleringer utgjør et fremtredende trekk ved de studerte elevsamtalene. Samtidig vil jeg gi en dypere innsikt i de mest typiske forekomstene av disse reformuleringene ved å beskrive den språklige realiseringen i detalj. Dette er et ledd i å besvare avhandlingens overordnede problemstilling om hvordan lærerens samtalestrategiske tilnærming til eleven foregår i elevsamtalen, men mer spesifikt rettet mot å besvare forskningsspørsmål nummer to: *Hvordan følger læreren opp elevens respons?*

Som nevnt er inndelingen i underkapitler foretatt med reformuleringenes interaksjonelle funksjon som kriterium. Dette for å tydeliggjøre de ulike forekomstene, samt å vise hvordan reformuleringenes funksjoner i de studerte elevsamtalene skiller seg fra funksjonene de har/kan ha i andre institusjonelle samtaler (jf. Drew 2003).

### 5.2.1 Forståelse

I elevsamtaler er det viktig at forståelsen mellom lærer og elev overensstemmer og eksisterer dersom de lovbestemte intensjonene med elevsamtalen skal oppfylles. Reformuleringer med forståelse som interaksjonell funksjon er et uttrykk for hvordan denne forståelsen gjør seg gjeldende. Formålet med reformuleringer av denne typen ser ut til å være at læreren undersøker om han/hun og eleven har nådd eller kommet til enighet om en felles forståelsesplattform tilknyttet innholdet i elevens ytring(er). Når læreren samtidig er produsenten av disse reformuleringene, kan det videre være indikasjoner på hvordan han/hun oppfatter elevens respons. Det kan gi uttrykk for om forståelsen av denne responsen er gjensidig mellom sender (elev) og mottaker (lærer).

I det følgende eksempelet snakker læreren og eleven om hvordan eleven opplever overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Lærerens reformulering forekommer i 17 og 19, og står til både elevens foregående ytringer og sekvensens overordnede tematikk:

(Elevsamtale 7: 9-28)

9.L: <@ det var et raskt spørsmål @>  
10. (H) hva=  
11. ... (3.0) hva er det som gjør at det kan være så okå her,  
12. hvis du sammenlikner med .. med barneskolen?  
13.E: ...ææ ikkje så mye .. småunger som løper rundt og,  
14. ... (2.0) trettet og,  
15.L: ... (3.0) mm  
16.E: <P står på P>  
→17.L: **..det blei mye mas med småunger,**  
18.E: [jaa]  
→19.L: **[på barne]skolen?**  
20. ... (1.0) når dere var i= sjuende klasse så=  
21. .. er det jo veldig stor aldersforskjell da etter hvert  
22.E: ... (1.0) ja.  
23.L: ..mm

Sekvensen innledes med lærerens avsluttende kommentar til forrige spørsmål (9), før han/hun går over til å stille eleven et positivt formulert hv-spørsmål (11-12). Eleven svarer noe nølende på spørsmålet (13-14), og læreren følger opp med den registrerende bemerkningen ”mm” (15). Eleven fremsetter videre en tilføyende kommentar til sin øvrige spørsmålsrespons (16).

I 17 og 19 ytrer læreren en reformulering av elevens respons: ”det blei mye mas med småunger | på barneskolen?”. Den er formulert som et spørsmål, og inneholder en tolkning basert på elevens foregående respons. Elevens ”småunger som løper rundt” blir omgjort til

lærerens ”det blei mye mas med småunger på barneskolen?”. Mer presist så har læreren omformulert verbets og adverbialets betydning i elevens ytring (”løper rundt”), til substantivet ”mas” i egen reformulering.

Denne reformuleringen er en reformulering av essens. I tråd med definisjonen Heritage og Watson (1979) gir av slike reformuleringer, formulerer læreren en tolkning av essensen av innholdet i elevens ytringer som har fremkommet så langt i samtalen: ”så det du sier er at det blei mye mas med småunger på barneskolen?”. Reformuleringens interaksjonelle funksjon er derfor forståelse fordi læreren, med sin spørsmålsintonasjon, tester ut om hans/hennes tolkning av elevens tidligere ytring er legitim. Eleven godtar tolkningen med sin respons i 18, som bekrefter at læreren har forstått hans/hennes tidligere ytring riktig.

Flere reformuleringer med forståelse som funksjon forekommer i datamaterialet. I det følgende eksempelet, hentet fra elevsamtale 2, er forståelse fortsatt den interaksjonelle funksjonen, men den realiseres på en annen måte:

#### (Elevsamtale 2: 233-248)

233. L: .. hvor lang tid bruker du på lekser da?  
234. E: .. det kommer litt an på.  
235. .. om jeg forstår det eller ei,  
236. L: .. mm  
237. ... (1.5) kan det gå noen timer?  
238. E: ... (1.5) @@@<@ ha-kke tatt tida @>@@@  
239. L: <@ næhei @>  
240. E: ..lissom jeg tar noen ganger å så -  
241. ... (1.0) tar og gjør litt asså legger jeg det vekk igjen asså,  
242. L: ... (1.0) <H ja H>  
243. E: .. gjør det ferdig litt seinere,  
→244. L: .. **ja=..så du e-kkje sånn som at du liksom må gjøre lekse med ein gang du kommer [hjem] asså=**  
245. E: [nei @]  
246. L: nei.  
247. .. du 'føler det ikkje sånn?  
248. E: nei

Læreren innleder sekvensen ved å stille eleven et hv-spørsmål (233), som besvares over tre turer (234, 240 og 243). Lærerens reformulering forekommer i 244 (”jaa så du e-kkje sånn som at du liksom må gjøre lekse med ein gang du kommer hjem asså”) som fremstilling av essensen av elevens respons på hv-spørsmålet. Den realiseres først med partikkelen ”ja” som initierer lærerens tur og kvitterer for at elevens svar er registrert. Videre ytres konjunksjonen ”så”, konkluderende, før selve saksforholdet fremsettes (”at eleven ikke gjør leksene med en gang han/hun kommer hjem”).

Det kan forøvrig bemerkes at konkluderende bruk av partikkelen ”så” er et gjennomgående trekk ved de fleste reformuleringene i det analyserte datamaterialet. Ofte benyttes ”så” for å etablere en gjensidig forståelse mellom partene av ”samtalen så langt”, før et nytt tema eller emne presenteres (her: med et nytt spørsmål fra læreren) (jf. f. eks. Svennevig 2008). Symptomatisk er gjerne forekomsten av reformuleringen med partikkelen ”så” i et deklarativt format, hvor taleren indikerer at han/hun har trukket en slutning. Dette sammenfaller med Abbenbroeks (1993) observasjon, som påpeker at spørsmål som fremsettes med en deklarativ syntaks forekommer når produsenten av reformuleringen regner med at innholdet i selve ytringen kan bekreftes av den andre deltakeren. Gjerne skjer dette fordi den andre deltakeren allerede har indikert eller eksplisitt fremsatt denne informasjonen ved en tidligere anledning (Abbenbroek 1993, referert i Houtkoop-Steenstra & Antaki 1997: 298). I eksempelet over fremsettes derimot ikke reformuleringen som et spørsmål, men mønsteret er gjenkjennbart og likner Abbenbroeks (1993) beskrivelse: elevens tidligere gitte informasjon danner basis for lærerens reformuleringsytring, og bekreftes med et ”nei” i 245. Her er ”nei” en bekreftelse fordi reformuleringen er negativt formulert med negasjonen ”ikke (e-kkje)”.

Årsaken til at denne reformuleringens interaksjonelle funksjon er forståelse bunner i at læreren, som i forrige eksempel, undersøker om hans/hennes oppfatning av elevens tidligere ytringer er korrekt. I motsetning til forrige eksempel er altså ikke reformuleringsytringen her formulert som et spørsmål, men som en utsagnssetning som undersøker om han/hun har forstått eleven riktig.

Det eksisterer ikke spesielle tematiske preferanser for når reformuleringsytringer som undersøker forståelse, forekommer. De ytres til de fleste temaene i elevsamtalene, og det eneste gjennomgående trekket ved deres forekomst later til å være plasseringen etter en elevytring som svarer på et lærergitt spørsmål. Dette kan illustreres eksplisitt i neste eksempel der læreren og eleven snakker om skolehverdagens organisering og elevens arbeidsvaner i ulike fag. Læreren stiller spørsmål (125 og 129) som eleven benytter flere turer til å svare på. Elevens ytring i 139 er et uttrykk for at han/hun er fornøyd med skolehverdagen fordi ”de kan ta pause når de vil”. Lærerens reformulering kommer i 143 – etter elevresponsen på et spørsmål:

(Elevsamtale 3: 137-145)

- 124.L: mm.  
 125. (H)... (2.0) åssen går det me=d... (1.0) (SMATT) arbeid og sånn i timene da?  
 126. [e.]

127.E: [det går] greit det.  
 128.L: ja,  
 129. ..og du føler at du får gjort det fort nok og= ..[og sånn] også?  
 130.E: [e=]  
 131. <H ja H>  
 132. ..egentlig for det meste så går det ganske greit.  
 133.L: mm  
 134.E: ... (1.5) og lissom vi har jo sånn prosjekt nå på skolen,  
 135. sånn derre engelsk og= norsk arbeidsplan og sånn  
 136.L: ja,  
 137.E: ..som vi jobber med.  
 138.L: <H<P ja P>H>  
 139.E: det er jo enklig veldig greitt for vi som tar pro- .. nei tar  
 pause når vi vil og sånn.  
 140.L: mm  
 141.E: .. så syns jeg det er veldig greitt.  
 142.L: <P ja, P>  
 -143. **så da går dere ut og inn av klasserommet [sånn som] dere vil.**  
 144.E: [mm]  
 145. .. bare litt <X og så så X> uvant når du i timene og sånn <X  
 etter X> sånn på  
 [barne]skolen da lissom

Som i forrige eksempel realiseres reformuleringen først med et registrerende ”ja”, etterfulgt av konjunksjonen ”så (da)”. ”Så” signaliserer en konkluderende hensikt, mens reformuleringens videre innhold fremstiller virkningen av elevens ytring. Lærerens reformulering er derfor en reformulering av konsekvens.

At forståelse er reformuleringens interaksjonelle funksjon, kan forklares av innholdet i reformuleringsytringen, hvor læreren fremsetter en konsekvens av elevens ytring: ”Dersom dere kan ta pause når dere vil, så kan dere også forlate klasserommet når dere ønsker”. Læreren er interessert i å vite noe om elevens skolehverdag og reformuleringen benyttes til dette formålet: For å undersøke konsekvensen av elevens ytringer og for å stadfeste at forståelsen av samtaleinnholdet ”så langt” overrensstemmer. Elevens respons på denne reformuleringen, ”mm” (143), bekrefter at læreren har forstått og tolket innholdet av elevens tidligere ytringer korrekt.

Reformuleringer, med forståelse som interaksjonell funksjon, forekommer i elevsamtalene både som konsekvens og som sammendrag. De er først og fremst uttrykk for hvordan læreren oppfatter elevens meningsinnhold i responsytringer på gitte spørsmål. De formuleres både som spørsmål og utsagnssetninger, og man kan merke en tendens til at disse reformuleringene først realiseres med et registrerende ”ja”, og dernest konjunksjonen ”så”, som slutningsmarkør. I tillegg ser man også at tidsadverbialet ”da” og adverbet ”asså” ofte forekommer i forbindelse med realiseringen.

### 5.2.2 Konklusjon/avslutning

I de fleste samtaler, så også samtaler i institusjonelle settinger (her: elevsamtaler), prater deltakerne om ulike temaer. Schegloff og Sacks (1974) påpeker at samtaler ikke avsluttes av seg selv, men at deltakerne initierer denne avslutningen ved å markere den. Derfor er det også nærliggende å tenke seg at temaendringer heller ikke inntreffer av seg selv, men initieres av de aktive deltakerne i samtalen som foregår. Flere reformuleringer i datamaterialet oppfyller nettopp en slik funksjon: De initierer avslutningen av en temasekvens, samtidig som de representerer en konklusjon med utgangspunkt i innholdet i foregående temasekvens.

I eksempelet som følger er elevens tanker rundt overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen temaet. Lærerens reformulering kommer i 24, nettopp som en slik konklusjon og sammenfatning av elevens forgående ytringer – som initiativ til avslutning av gjeldende samtaletema:

(Elevsamtale 7: 9-28)

9.L: <@ det var et raskt spørsmål @>  
10. (H) hva=  
11. ... (3.0) hva er det som gjør at det kan være så okå her,  
12. hvis du sammenlikner med .. med barneskolen?  
13.E: ...ææ ikkje så mye .. småunger som løper rundt og,  
14. ... (2.0) trettet og,  
15.L: ... (3.0) mm  
16.E: <P står på P>  
17.L: ..det blei mye mas med småunger,  
18.E: [jaa]  
19.L: [på barne]skolen?  
20. ... (1.0) når dere var i= sjuende klasse så=  
21. .. er det jo veldig stor aldersforskjell da etter hvert  
22.E: ... (1.0) ja.  
23.L: ..mm  
→24. **..så du trives greit her asså.**  
25.E: ja.  
26.L: ..jaha,  
27. ... (4.0) e var det noe  
28. ..som du møtte her på skolen, som du hadde forestilt deg annerledes?

Lærerens reformuleringsytring i 24, ”så du trives greit her altså”, er basert på elevens ytringer hittil i samtalen og knytter an til innledningen av temaet. Den kommer etter en årsaksredegjørelse i lærerens foregående reformuleringsytring, men før et nytt tema presenteres. Reformuleringens realisering, særlig bruken av konjunksjonen ”så”, adjektivet ”bra” og adverbialet ”asså”, synliggjør en henvisning til tidligere ytringer og en konkluderende hensikt. Den konkluderende funksjonen tydeliggjøres ytterligere av lærerens



neste ytringer, der partikkelen ”jaha” (26) benyttes for å avslutte temaet (jf. for eksempel Sidnell 2010: 234), før han/hun går videre i samtalen med et nytt spørsmål etter en lengre pause (27-28).

Organiseringen av slike emneskifter som reformuleringen initierer, kan forøvrig sammenliknes med Drew og Holts (1998) ”standard sequence”, et oppsett som viser hvordan sammendrag (her: reformulering som sammendrag) figurerer som markør av temaskifter i samtaler:

1	→	Speaker A:	Figurative summary
2	→	Speaker B:	Agreement
3	→	Speaker A:	Agreement/confirmation
4	→	Speaker A/B:	Introduces next topic

(Drew & Holt 1998, referert i Sidnell 2010: 239)

Man kan sette inn lærerens reformuleringsytring (24) som første del i oppsettet. Der initierer læreren emneskiftet ved å summere det han/hun tror er hovedinnholdet i elevens foregående ytringer. Elevens samtykkende svar (25) representerer den andre delen, og bekrefter at sammendraget er korrekt. Lærerens ”jaha” (26) kvitterer og avslutter gjeldende tema, altså tredje del, mens selve temaskiftet (27-28) representerer del fire. Drew og Holts (1998) oppsett viser dermed at flere reformuleringer av essens har funksjonen som avslutnings- og konklusjonsmarkør i datamaterialet.

Det er derimot ikke slik at reformuleringer som konkluderer eller avslutter en temasekvens kun forekommer som sammendrag i datamaterialet. Ei heller er det slik at temaskiftene som forekommer i elevsamtalene skjer like brått som i det overstående eksempelet. I mange tilfeller skjer dette skiftet gradvis, liknende en ”steg-for-steg” overgang til noe nytt, gjerne med et spørsmål fra læreren som har sammenheng med foregående tema (Schegloff 2007: 192). Neste eksempel viser at reformuleringer som avslutning- og konklusjonsmarkør kan fremsettes som konsekvensen av innholdet i elevens ytringer, samtidig som overgangen til et nytt tema skjer gradvis. Her er temaet elevens arbeidsvaner og hvordan eleven benytter tiden på skolen til pålagt arbeid:

(Elevsamtale 10: 51-74)

51.L: <H ja H>

52. ... (1.0) kordan syns du det e å å bru- jobbe med studietiman?  
 53.E: det er veldig greit for da kan e <@ sleppe å gjøre leksene hjemme @> @@@  
 54.L: e e det sånn passe med lekse nu da?  
 55.E: ..jaa,  
 56. [ikkje] e vi-ikkje ha noe særlig mer for lissom -  
 57.L: [X]  
 58.E: ... (1.0) e syns det e greiest å lissom ha det utover sånn at du kan lissom dele det ut i uka  
 59. ..for lissom av og til <@ så begynner e på alle leksene på torsdag så bli-ikkje mamma særlig blid. @> @@@  
 60.L: <H nei H>  
 61.E: men jeg får gjort noe på onsdag da.  
 62.L: ja,  
 63.E: så det går veldig .. ikkje så veldig greit sånn ordning som vi har det nå  
 64.L: med studietiman?  
 65.E: mm  
 66.L: føle du at du får utnytta timan nøye nok,  
 67. eller e det sånn at du sluntrer litt unna i studietiman?  
 68.E: sluntrer litt unna av og til  
 69. hvis e er trøtt og sånn så .. blir det litt sånn!åhh.  
 70.L: ..ka [gjør]  
 71.E: [da] gidder e lissom ikkje å gjøre lekser eller noen ting.  
 72.L: <H nei H>  
 →73. **..og da merker du at du får mye å gjøre hjemme.**  
 74.E: mm  
 75.L: ...hvis du har opp-  
 76. sånn som i matematikk for eksempel når du har oppgaver som skal føres inn og sånn,  
 77. begynne du tidlig med det,  
 78. eller venter du helt til slutt?

Lærerens reformulering kommer i 73, til slutt i temasekvensen, og er basert på innholdet eleven har ytret tidligere ("og da merker du at du får mye å gjøre hjemme"). Den realiseres først med konjunksjonen "og", som eksplisitt markerer at ytringen står i relasjon til elevens foregående ytringer. "Da" benyttes som tidsadverbial og markerer når det følgende innholdet gjør seg gjeldende. Reformuleringsytringens resterende deler uttrykker hva saksforholdet dreier seg om (at eleven får mer å gjøre hjemme dersom tiden til skolearbeid på skolen ikke benyttes effektivt). Slik som ytringen da fremsettes av læreren, er den, i motsetning til reformuleringen i forrige eksempel, en reformulering som konsekvens, basert på elevens tidligere ytringer. I tillegg viser fortsettelsen av sekvensen (75-78) at den gjeldende tematikken ikke er fullstendig avsluttet, men snarere omhandler et nytt element av samme emne.

Når reformuleringene fungerer som konklusjons- og avslutningsmarkører i elevsamtalene, kan det samtidig se ut til at de har elementer av forståelse innlemmet. I eksemplene over er lærerens intensjon i første rekke å konkludere/avslutte før en brå eller gradvis overgang til et nytt tema, med basis i hovedinnholdet av elevens foregående tur(er).

Derimot er reformuleringer, som nevnt, den første delen av et turpar og krever respons fra den andre deltakeren. Når læreren fremsetter sin reformulering, undersøker han samtidig om hans/hennes tolkning av elevens tidligere meningsinnhold er korrekt. Eleven får derfor en anledning til å korrigere dersom reformuleringen som fremsettes ikke er riktig, eller bekrefte dersom lærerens sammenfatning er korrekt. En konklusjon på bakgrunn av analysen så langt, kan derfor trekkes: Når det er snakk om reformulerings funksjoner i institusjonelle samtaler, handler det ikke om fastsatte nivåer. Én funksjon utelukker ikke en annen, men man har med overlappende funksjoner å gjøre.

### ***5.2.3 Anmodning om utdyping***

En tredje funksjon reformuleringene ser ut til å ha i de analyserte elevsamtalene, omhandler lærerens anmodning om at eleven skal utdype eller utvide sin respons. Elevsamtalene styres hovedsaklig av lærerens spørsmål, men elevens respons er, som nevnt, for det meste minimal, og frembringer til tider lite informasjon. Derfor er læreren nødt til å benytte andre strategiske virkemidler for å få innsikt sentrale deler ved elevens skolehverdag. Flere reformuleringer representerer nettopp en slik strategi. Følgende eksempel kan være illustrerende, hvor temaet er organiseringen av elevens skolehverdag:

(Elevsamtale 4: 13-20)

13.L:           men så nevnte du en liten ting ikke med timene akkurat  
14.             hva tenkte du på da?  
15.E:           for det at vi får så mye kortere timer og da -  
16.L:           <P mm P>  
17.E:           (H) det blir så stressende når klokka ikke ringer og vet ikke  
                når vi skal inn og sånn.  
→18.L:       **med mer.. så du liker ikke det derre der at klokka ikke ringer  
                altså?**  
19.E:           .. nei.  
20.L:           <@ nei @> @@@@

Læreren følger opp elevens respons på et tidligere stilt spørsmål med først en gjentakelse av elevens tidligere ytring, og deretter hv-spørsmålet ”hva tenkte du på da?” (13-14). Her er et sentralt element negasjonen ”ikke” i 13, som markerer elevens negative holdning til saksforholdet det er snakk om. Eleven utdyper hva han/hun mener i 17 (”det blir så stressende når klokka ikke ringer og ikke vet når vi skal inn og sånn”), og klargjør årsaken. Læreren reformulerer videre elevens respons med en ledende spørsmålsformulering for å få tydelig

klarhet i hva den negative holdningen dreier seg om (18). Elevens negativt formulerte svar markerer at lærerens reformulering av saksforholdet som gjelder er korrekt, mens læreren på sin side, gjentar elevens respons med tilhørende latter (20).

Reformuleringen likner en reformulering av essens, med forståelse som interaksjonell funksjon, fordi læreren uttrykker et ønske om å få innsikt i hva som plager eleven. Dette er forøvrig i tråd med både samtaleformen og samtalens hensikt (jf. Lassen & Brelid 2010: 13). Det prefererte svaret på lærerens spørsmål later derimot til å være så opplagt at denne funksjonen virker lite sannsynlig. Læreren benytter hovedsaklig det samme innholdet som finnes i elevens tidligere ytringer til å formulere et reformuleringsspørsmål. Derfor ser det isteden ut til at reformuleringen fungerer som en anmodning om utdyping, der det gis rom for ytterlige kommentarer fra eleven, selv om eleven ikke griper denne muligheten i dette tilfellet. Et eksempel hentet fra samme samtale kan understreke strategien ytterligere:

(Elevsamtale 4: 1-11)

- 1.L:            littegranne om ... (1.0) åssen det føltes å ... (1.0) skifte skole  
2.            åssen= .. åssen opplevde du det egentlig.  
3.E:            .. nei det gikk helt fint det,  
4.            enklign.. ber her enn.. på barneskolen enklign.  
5.L:            mm hva tenker du på da?  
6.E:            .. ne=i ... (1.5) en  
7.            ikke med timene og sånn.. men.. med -  
8.            ... j a det er mange fler .. men- æ folk her og sånn.  
→9.L:          .. **ja du liker det at det er litt mer mennesker [og] litt fler å.. å være sammen med?**  
10.E:          [ja]  
11.L:          [mm]

Temaet for sekvensen er skoleskifte, og hvordan eleven opplever dette (1). Eleven svarer på lærerens spørsmål (3), og læreren stiller et oppfølgende hv-spørsmål (5), for å få mer informasjon om saksforholdet. Elevens påfølgende respons innledes med en forlenging av partikkelen ”nei” (6), som sammen med flere korte turinterne pauser (6-8), kan signalisere usikkerhet om svaret (jf. Svennevig 2001a: 152-153). Eleven svarer først konkret på spørsmålet i 8 (”[...] det er mange fler [...] folk her og sånn”).

Lærerens reformulering fremsettes i 9, som et spørsmål basert på elevens foregående respons. Den forekommer i tredje posisjon, som en reaksjon på elevens respons på tidligere stilt hv-spørsmål. Partikkelen ”ja” innleder reformuleringen, før henvendelsen til eleven skjer med pronomenet ”du”. Presensformen av verbet ”like” representerer positivitet og at læreren kan ha oppfattet en verdiladning i elevens respons.

Reformuleringen later til å være en sammenfatning av elevens tidligere ytringer og fremsettes som en invitasjon til utdyping. Elevens svar på lærerens spørsmål ("hva tenker du på da?") er "det er fler folk her og sånn". Lærerens reformulering inneholder stort sett de samme ordene. At læreren stiller et spørsmål som gjentar det samme som eleven nettopp har forklart, virker lite sannsynlig. Det er mer nærliggende å tro at læreren benytter reformuleringen til et annet formål, sannsynligvis for å fremtvinge mer informasjon av eleven om gjeldende saksforhold. En versjon av hv-spørsmålet: "Hvorfor liker du at det er mer folk her?" kunne erstattet reformuleringen og anmodet et utvidet og mer inngående svar enn hva eleven produserer i sekvensen.

I datamaterialet der reformuleringer representerer en anmodning om utdyping, er det en gjennomgående tendens at disse presenteres for eleven med et ledende eller deklarativt spørsmålsformat. Det ser ut til at læreren gjør dette for å unngå eller minimere forekomst av minimale elevsvar, utdype minimale elevsvar og samtidig gi eleven rom for å utdype tematikken som gjelder. Følgende eksempel kan illustrere:

#### (Elevsamtale 6: 147-161)

147.L: ... (3.0) (SMATT) ingenting du gruer deg til?  
 148.E: ... (1.0) jo.  
 149. tentamen  
 150.L: <ja= @> (H)@@(H)  
 151. - åssen forestiller du deg den? <P @@ P>  
 152.E: veldig lang.  
 153. vanskelige spørsmål.  
 154.L: <P<H ja H>P>  
 →155. **..lang og vanskelig?**  
 156.E: mm  
 157.L: ... (1.0) og kjedelig kanskje eller?  
 158.E: ja  
 →159.L: **..så en tung dag asså?**  
 160.E: ææ  
 161.L: ja

Læreren og eleven kommer inn på hva eleven gruer seg til på skolen i denne sekvensen, med lærerens negativt formulerte spørsmål i 147 ("ingenting du gruer deg til?"). Eleven svarer minimalt på dette med "jo" (148) etter kort betenkningstid, og spesifiserer i 149 ("tentamen").<sup>45</sup> Denne informasjonen er bakgrunnen for reformuleringene som følger fra læreren.

---

<sup>45</sup> Årsaken til begrepsbruken her (minimalt svar) bunner i det faktum at eleven ikke gir noen indikasjoner på hva han/hun gruer seg til vedrørende den forestående tentamen (heldagsprøven). Eleven ytrer kun at han/hun gruer seg.

Den første reformuleringen kommer i 155, hvor læreren benytter de samme adjektivene som i elevens to foregående ytringer (jf. ”lang” og ”vanskelige” i 152-153 og 155). Lærerens reformulering er uttalt som et spørsmål, men ser ut til å være en anmodning om utdyping, snarere enn et forsøk på å undersøke om forståelsen mellom dem overrensstemmer. Eleven har allerede besvart lærerens opprinnelige hv-spørsmål med sine tidligere ytringer (152-153).

Sekvensens andre reformulering indikerer det samme. Den forekommer også som et spørsmål, som en reaksjon på elevens minimale respons (156 og 158), i 159. Forut for reformuleringen stiller læreren et spørsmål i deklarativt format, hvor han/hun presenterer et svaralternativ til eget spørsmål, hvor hensikten tilsynelatende er å få tilleggsinformasjon vedrørende elevens holdning til tentamen (157). Selve reformuleringen står som et sammendrag av elevens respons på foregående spørsmål (essensen av vanskelige spørsmål og en lang dag er: ”så en tung dag altså”), og interaksjonell funksjon er knyttet til anmodning om utdyping også her. Læreren stiller reformuleringsspørsmålet for å få videre innsikt hva eleven mener om saksforholdet, fordi et konkret svar er allerede er gitt.

#### ***5.2.4 Søke tilslutning til eget (institusjonens) synspunkt?***

Den siste funksjonen som reformuleringer ser ut til å ha i datamaterialet er særpreget og skiller seg signifikant fra de tre øvrige, omtalte interaksjonelle funksjonene. De er knyttet til lærerens handlinger på en annen måte, og ser ut til å innebære en strategi hvor han/hun tillegger eleven meninger, hensikter og intensjoner. Det følgende eksempelet om mobbing kan tydeliggjøre strategien:

(Elevsamtale 2: 127- 141)

127.L: ... (1.0) så du hadde  
 128. ... (3.0) hvorfor hvorfor hadde du sagt det?  
 129.E: ... (2.0) jo for det at det er ikke noe gøy å bli mobba.  
 130.L: nei.  
 131.E: nei.  
 →132.L: **så du hadde sagt det for å hjelpe?**  
 133.E: ja.  
 134.L: ja.  
 135. .. og hvis du hadde sagt det til en venninne tror du dere kunne ha hjolpe da?  
 136.E: ..mm  
 137.L: ja,  
 →138. ... **(2.0) så du hadde på en måte lagt en plan for å hjelpe da?**  
 139.E: ... (2.0) ja=

140.L:       ja .. da er det jo veldig fint,  
141.       ...(3.0) mobbing okå skriver jeg her [0] (( SKRIVER ))

Læreren innleder sekvensen med et hv-spørsmål (128) som eleven svarer på (129). Derneft fremsetter læreren to reformuleringer (132 og 138), basert på elevens respons (129 og 136), som begge antyder et ønske om respons fra eleven. Begge reformuleringsytringene realiseres med et ledende spørsmålsformat, der partikkelen ”så” benyttes som konklusjonsmarkør. Eleven svarer gjennomgående minimalt, bortsett fra i 129, hvor konkret respons på lærerens spørsmål foreligger. Reformuleringenes funksjon kan så langt tolkes til å være et forsøk på å få eleven til å utvide sin respons, som omtalt i forrige underkapittel.

De gode intensjonene læreren tillegger eleven med ytrede reformuleringer, særlig med innføringen og bruken av verbet ”hjelp” i 132 (135) og 138, kan derimot indikere noe annet. Eleven uttrykker i 129 at ”det ikke er gøy å bli mobba”. Læreren reformulerer elevens svar til å bli: ”så du hadde sagt det for å hjelpe” (132). Merk at eleven har ikke uttalt dette. Liknende reformulering skjer en gang til. Læreren får elevens svar ”ja” (137) på spørsmålet i 135 (”og hvis du hadde sagt det til en venninne tror du dere kunne ha hjolpe da?”) til å lyde: ”så du hadde på en måte lagt en plan for å hjelpe da?” (138). Dette skiller seg for eksempel markant fra funksjonen som omhandlet anmodning om utdyping, fordi læreren benytter andre verb enn de eleven selv bruker (”hjelp” og ”legge (en plan)”) og tillegger ekstra informasjon.

Lærerens egne tolkninger av elevsvaret, muligens en overtolkning, som ikke har eksplisitt hjemmel i elevens ytrede respons, blir dermed et uttrykk for hvordan læreren (som representant for institusjonen) ønsker at eleven skal reagere dersom situasjoner som tas opp i sekvensen (mobbing) forekommer. Eleven svarer nemlig tydelig og eksplisitt på lærerens formulerte spørsmål (127-128 og 129), men uten å benytte samme ord som de læreren bringer inn når han/hun tolker dette svaret. Det er derfor sannsynlig å anta at læreren søker en implementering av institusjonens (og egne?) synspunkter ved å reformulere elevens respons på denne måten. Han/hun søker tilslutning til sitt eget synspunkt om at elevene skal hjelpe hverandre, slik som han/hun antyder med sine reformuleringer.

Ytterligere spesifisering av hvordan læreren tillegger eleven meninger og intensjoner ved reformuleringsytringer kan understrekes med neste eksempel:

(Elevsamtale 10: 50-60)

50.L:       føle du at du kan jobbe med kem= som helst der inne?  
51.E:       ..jaa.  
52.L:       ...(1.0) flott.

53.L: ... (1.0) hvis vi da ser på når vi skal skifte gruppe etter vinterferien.  
 54. ... (2.0) ville det vært uansett for da kem du blir plassert i lag med,  
 55. eller..ville du ha sterke ønska om å jobbe sammens med noen spesielle?  
 56.E: ... (1.0)ne=i ikkje noe sånn veldig spesielt.  
 →57.L: ... (1.0) **du føle at etterkvert så kjenne du= så mange atte= det skulle gå greit å jobbe med alle.**  
 58.E: <P<H ja H>P>  
 59.L: ..**uansett.**  
 60.E: ja

Temaet i denne sekvensen er elevens relasjon til øvrige medelever i klassen. Læreren åpner sekvensen med et ja/nei-spørsmål med interrogativt format (50). Eleven responderer kort (51), men tilfredsstillende. Læreren bemerker deretter elevens svar med en evaluerende kommentar (52), før han/hun går over til innledningssekvensen tilknyttet neste spørsmål, og dernest stiller spørsmålet (53-55).

Lærerens reformulering er basert på elevens svar på spørsmålet i 53-55 (”du føler at etterhvert så kjenner du så mange at det skulle gå greit å jobbe med alle | uansett”). Innholdet i elevens respons på spørsmålet (56) kan derimot tyde på to ting: enten at han/hun har en god relasjon til medelevene sine, eller at han/hun har en dårlig relasjon til medelevene sine (at eleven ikke bryr seg om hvem han jobber sammen med fordi han ikke liker/ikke samarbeider godt med noen, eller liker/samarbeider godt med alle). Det samme indikerer det faktum at eleven ikke svarer med spesielle alternativer på lærerens spørsmål. Læreren velger videre å tolke svaret på en positiv måte, noe reformuleringens optimistiske relasjonselement, ”du kjenner så mange”, representerer. Dermed har man også i dette eksempelet forekomst av informasjon som lærerer tillegger, som eleven ikke selv har kommet med.

Knyttet til eksemplene over later det til at (over) tolkningene læreren gjør med reformuleringene sine, samsvarer med institusjonens uttrykte målsetninger (f. eks. forhindre mobbing). Man har likevel med mellompersonlige forhold å gjøre, en situasjon som oppstår der og da, hvor man ikke har tilgang til konkret informasjon som gjør det mulig å vite eksakt med hvilken hensikt reformuleringene benyttes. Det gjør det derfor umulig å fastsette om læreren her søker tilslutning til eget (institusjonens) synspunkter, eller om reformuleringene benyttes til andre formål. Forekomsten av slike reformuleringer skiller seg derimot tydelig fra de øvrige omtalte reformuleringene (særlig med tanke på (over) tolkningene), noe som videre gjør det rimelig å anta at de har en annen interaksjonell funksjon enn disse. I tillegg synliggjør også eksemplene en overhengende fare for overtolkning i forbindelse med elevsamtalene,



hvor lærerens personlige innholdstolkninger raskt kan overskygge elevens egentlige meninger.

### **5.2.5 Oppsummering**

Reformuleringer forekommer ofte i det analyserte datamaterialet og later til å være en del av lærerens strategier for å få hver enkelt elevsamtale til å fungere i praksis. Reformuleringenes strategiske formål kan ses i sammenheng med hvilken funksjon de har i elevsamtalenes ulike sekvenser og hvilken aktivitet som foregår i den enkelte samtale. To fellestrekk ved deres forekomst, i tillegg til strategisk bruk, gjør seg gjeldende. Det første er knyttet til at reformuleringene ytres med en av to intonasjoner, enten konstativt eller som et spørsmål. Dette er gjennomgående for alle reformuleringene i elevsamtalene.

Det andre fellestrekket omhandler hvilke typer reformuleringer som fremsettes. Reformuleringene i de analyserte elevsamtalene forekommer både som sammendrag av essens og som konsekvens. I tillegg har reformuleringsytringene tre overlappende interaksjonelle funksjoner i samtalene: forståelse, avslutning/konklusjon og anmodning om utdyping, samt én mindre sikker funksjon som innebærer at læreren søker tilslutning til eget (eller institusjonens) synspunkt ved å legge til informasjon i samtalen.

I relasjon til annen CA-forskning dokumenterer analysen av elevsamtalene to nye funksjoner som ikke er påvist i sammenheng med reformuleringer tidligere (jf. Heritage & Watson 1979; Drew 2003). Disse dreier seg om de reformuleringene læreren benytter som anmoder eleven om å utdype et saksforhold, og som antyder at læreren søker tilslutning til egne (institusjonens) synspunkter.

## **5.3 Diskusjon: Reformuleringer og dialog**

Reformuleringene som benyttes i de analyserte elevsamtalene og deres interaksjonelle funksjoner, synliggjør en læreratferd med flere sider. Læreratferden har betydning for hvordan hver samtale gjennomføres og for hvordan det relasjonelle forholdet mellom læreren og eleven utspiller seg. Elevsamtalens lovverk antyder at elevsamtalen skal gjennomføres som en dialog, noe som videre gir føringer for hvordan læreren skal opptre overfor eleven (jf. kapittel 2.4).

Lærerens bruk av reformuleringer med ulike interaksjonelle funksjoner synliggjør både dialogiske trekk og mer styrende tendenser i lærerens atferd. For å starte systematisk,

med forankring i definisjonen av hva en reformulering er (jf. 5.1), antyder bruk av dem en dialogisk gjennomføringsmåte. Ved å gjenta, tolke og ta stilling til innholdet i elevens tidligere ytringer, viser læreren at han/hun lytter når eleven snakker. Elevens foregående ytringer og turer inkluderes i lærerens fremsettelse av reformuleringen. De uttrykker en deltakerbevisst holding, da læreren orienterer seg mot innholdet i elevens ytringer og går ikke videre i samtalen før eleven har respondert på denne. I de tilfellene der eleven avkrefter lærerens reformulering, reparerer eleven innholdet på egenhånd eller svarer på lærerens etterfølgende oppklaringsspørsmål. Dette signaliserer en elevsamtale med deltakere som ønsker å etablere felles forståelse. Reformuleringsytringene indikerer en slik læreratferd, fordi de blir redskaper som læreren benytter for å skape en slik gjensidig forståelsesplattform basert på begge deltakernes oppfatninger.

I datamaterialet har reformuleringene varierende interaksjonell betydning. De fremsettes i to hovedformer – enten som reformering av essens, eller reformulering av konsekvens. Dette utfordrer reformuleringenes dialogiske potensial. Reformuleringene som antyder en konsekvens av elevens ytringer er mer normgivende og styrende for eleven enn reformuleringer av essens. Med slike ytringer vurderer læreren elevens atferd og fremsetter virkninger av innholdet i dennes ytringer. Læreren blir den premissgivende deltakeren i samtalen, med styrende synspunkter som eleven, på grunn av deltakernes institusjonelle roller, kan føle seg tvunget til å etterfølge.

På en annen side kan reformuleringer som fremsetter konsekvensen av innholdet i elevens ytringer, også ha en dialogisk side. Reformulerings rolle er, i følge analysen og definisjonen av hva en reformulering er, knyttet til deres funksjoner. Funksjonen reformuleringer av konsekvens (og essens) har, kan derfor avsløre om de også har dialogiske elementer innebygget. Den første funksjonen, forståelse, uttrykker et overordnet ønske hos læreren om å få korrekt innsikt i elevens meninger og synspunkter. Dette stemmer overrens med definisjonen av slike reformuleringsytringer (jf. Heritage & Watson 1979). Selv om en slik reformuleringsytring fremsetter konsekvenser, later forståelse til å være lærerens hovedintensjon. Forståelse er et dialogisk trekk fordi læreren ikke baserer seg på personlige tolkninger, men på elevens intenderte mening i foregående ytringer og ordvekslinger. Lærerens uttrykker dermed en søken etter en felles forståelsesplattform som både han/hun og eleven kan si seg enige i, uansett hvilken av de to hovedformene reformuleringsytringen har.

Reformuleringsytringene til slutt i en temasekvens, hvor læreren avslutter eller konkluderer, ytres også som konsekvens eller essens. Spesielt for slike reformuleringer er at

de fremsettes av læreren og har en styrende påvirkning på samtalen. Når læreren benytter reformuleringer med denne funksjonen blir han/hun den premissgivende aktøren som avgjør hva han/hun og eleven skal snakke videre om, og når et emneskifte skal skje. Læreren begrenser eleven til å være den informasjonsgivende deltakeren – ikke den bestemmende. Derimot innehar konkluderende og avsluttende reformuleringer også tegn på en gjensidighetsrettet læreratferd. Læreren inkluderer innholdet i elevens foregående turer i realisereringen, sjekker om han/hun har forstått elevens foregående ytringsinnhold riktig og får negativ eller positiv respons på reformuleringsyttringen, før han/hun går videre i samtalen. Funksjonen indikerer derfor en læreratferd som tar hensyn til, og øyensynlig verdsetter elevens utsagn.

Den tredje funksjonen benyttes av læreren når han/hun anmoder eleven om å utdype innholdet i sine ytringer. Læreren uttrykker et ønske om at eleven skal bidra mer utfyllende, og gjør eleven til en aktiv deltaker. Dette underbygger en lærerintensjon om å skape en samtale basert på samarbeid, hvor elevsamtalens intensjoner oppfylles med forankring i elevens ytringer. I tilknytning til denne funksjonen oppdaget jeg imidlertid også et potensielt faremoment som i ytterste konsekvens kan bryte med slike reformulerings dialogiske element, og dernest påvirke samtalen forøvrig. Dette faremomentet er også inkludert i veiledningsheftet som er utarbeidet som hjelpemiddel i gjennomføringen av elevsamtalene som utgjør mitt datamateriale. Når reformuleringene benyttes som en anmodning om utdyping, kan denne anmodningen forekomme i tilknytning til et tema som eleven, av ulike årsaker, ikke ønsker å snakke om, eller som er ansiktstruende for eleven. Reformuleringer ytres som en første del av et turpar og krever respons. Hvis sannheten tilknyttet et problematisk tema er vanskelig å fremsette for eleven, kan resultatet av en slik anmodning bli en usann forklaring, fremfor en årsaksavklaring.<sup>46</sup> Læreren må være oppmerksom på at en slik anmodning kan bryte med elevens preferanser og videre påvirke den gode relasjonen som potensielt kan skapes med samtalen. Hvordan vil eleven oppleve elevsamtalen og betrakte læreren dersom læreren tvinger ham/henne til å avlevere et svar om noe potensielt problematisk og ansiktstruende?

Den siste funksjonen reformuleringene kan ha i de analyserte elevsamtalene er mer usikker enn de tre overstående. Her synliggjorde analysen lærerens intensjon om å søke tilslutning til eget (institusjonens?) synspunkt ved å tillegge eleven hensikter og meninger. I

---

<sup>46</sup> Reformuleringer som anmoder eleven om å utdype et sakforhold har derfor den samme interaksjonelle funksjonen som oppklarings- eller utdypingsspørsmål med spørrepronomenet ”hvorfor”.

tilfeller hvor læreren benyttet slike reformuleringer, var elevens forutgående ytringer gjenstand for lærerens overtolkning. Bakgrunnen for overtolkningen virket å være institusjonens oppfatninger av hvordan et sakforhold burde behandles og oppleves av elevene. Dersom min analyse er riktig og kan knyttes til frekvente forekomster utover mitt datamateriale, er slike reformuleringer lite fremmende for dialog og elevsamtalens tillits- og relasjonsbyggende potensial. Med slike reformuleringer tar ikke læreren høyde for elevens intenderte synspunkter, men fremmer egne eller institusjonens synspunkter, basert på egne overtolkninger. Veiledningsheftet til de analyserte elevsamtalene påpeker også denne overhengende faren for overtolkning. Som et atferdsforslag til læreren, bemerkes det at fremfor å tillegge eleven meninger basert på (over)tolkning som eleven ofte sier seg enig i (på grunn av de institusjonelt fastsatte rollene), bør læreren isteden kontrollere og undersøke forståelse som eleven kan avkrefte eller bekrefte ut i fra egne overbevisninger.

Lærerens bruk av reformuleringer som strategi, understøtter både dialogiske og mer styrende atferdstrekk. Elevens medbestemmelse og evne til å fremsette selvstendige bidrag, forsterkes særlig ved lærerens bruk av reformuleringer med forståelse og anmodning om utdyping som funksjon. Læreren må derimot være oppmerksom på når og til hvilket tema, en anmodning om utdyping kan benyttes. Reformuleringer som konkluderer/avslutter eller søker tilslutning til egne synspunkter, viser derimot en normgivende læreratferd. Disse funksjonene bryter med dialogiske prinsipper som gjensidighet og felles forståelse, samt er subjekt-subjekt-forhold. Elevens rolle i aktuelle sekvenser begrenses av lærerens reformuleringsytringer.

## 6 Analyse: Potensielle problemer

### 6.1 Innledning: definisjon og avgrensning

Innenfor CA regnes tematikk som et problematisk område å studere. Dette skyldes hovedsaklig analysemetodens overordnede fokus på hvordan det snakkes, mens analyse av samtaletema innebærer mer oppmerksomhet mot hva det snakkes om. For eksempel mener Emmanuel A. Schegloff (1990: 52) at:<sup>47</sup>

[...] focusing on “the topic” of some unit of talk risks the danger of not addressing analysis to what participants in real worldly interaction are *doing* to or with another with their talk, with their talk-about-something, or with particular parts of it; that is, all talk is then treated as talk-about, not as talk-that does, a vulnerability especially of academic analysis [...]

Et eksplisitt fokus på tematikk kan derfor medføre brudd på et grunnleggende CA-prinsipp. Sidnell (2010: 226) hevder isteden at en CA-tilnærming til tematikk må rettes mot ”practices of topic talk”, om hvordan samtaledeltakerne genererer, finner, forfølger og motstår å snakke om ulike temaer. I analysen akter jeg dermed å forholde meg tematikk slik som Sidnell (2010) anbefaler, ved å fokusere på hvordan læreren og eleven snakker sammen om ulike temaer.

I utgangspunktet fordrer et tema-fokus konsentrasjon rundt samtalsinnhold, nærmere bestemt hva samtalen handler om. Harvey Sacks (1992c: 753) snakker om ”topic carriers” og beskriver disse som “places in an utterance where a person puts in their attention to the topicalized character of the conversation”.<sup>48</sup> Sitatet henviser til de stedene i en ytring hvor et signal på samsvar synliggjøres, slik at ytringen står i tematisk relasjon til foregående ytringer. For eksempel antyder det innholdstomme subjektet ”det”, fremsatt i andre ytring i en sekvens, henvisning til en tidligere ytring.

Den tematiske relasjonen mellom to ytringer kan også være delvis, med to etterfølgende ytringer som ikke handler om det eksakt samme. Sacks (1992c: 757) omtaler dette som klassetilhørighet:<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> Schegloff (1990) nevner flere grunner til at fokus på tematikk kan være problematisk. Av omfangs- og relevanshensyn nevner jeg kun denne ene. For mer utgreiende informasjon om problemer med fokus på tematikk innenfor CA, se Schegloff (1990: 51-52).

<sup>48</sup> Årsaken til bruken av verbet ”snakker” her, er at sitatet er hentet fra en forelesning Harvey Sacks holdt i april 1968. Hans forelesninger ble publisert av Gail Jefferson i 1992, med opptak av Sacks’ forelesninger som kilder.

<sup>49</sup> Begrepet ”klassetilhørighet” er oversatt fra det engelske ”class membership”.

A given part of an utterance can be analyzed to find that it has some (actually many) class statuses. Having found some class status for that given item, one may in the next utterance present such a term as stands in co-class membership with a term used in the last. So A talks about cigars, B can talk about pipes.

Sitatet forklarer hvordan samtaler kan forløpe når én deltaker snakker om et bestemt tema, mens neste taler nevner et tema som kun er nærliggende.

Temaer som kan dukke opp i elevsamtaler derimot er mange og omfattende. Jeg har derfor valgt ut ett spesifikt område, *potensielle problemer*, som vil være hovedfokus.<sup>50</sup> Valget er gjort på bakgrunn av gjennomlytting av datamaterialet, men er også inspirert av tidligere forskning på samtaler mellom lærer og elev (og foreldre) hvor samtale om problemer understrekes som sentralt. Hofvendahl (2006: 17; 102) skriver at "[...] att tala om problem tycks vara ett ofrånkomligt inslag i elevsamtal" og at elevsamtalen er "en *problemfokuserad* verksamhet". Videre påpeker Tveit (2010) at det eksisterer en tendens til at problemer ikke tas opp i slike samtaler. Det fokuseres isteden på de positive sidene ved elevens utvikling.

Et sentralt spørsmål som dermed dukker opp er hvordan kan man vite at det som snakkes om er et potensielt problemområde? Linell og Bredmar (2007: 418) definerer et slikt tema på følgende måte:

A sensitive, or interactionally delicate topic, may be defined as one that cannot be addressed directly or explicitly by the speaker without endangering the interactional harmony of the encounter by threatening the listener's face (and therefore also the speaker's own face). Sensitive topics are primarily those with "moral" implications, that is, they often touch upon interlocutors' responsibilities for leading their lives in good or bad, acceptable or blameworthy ways.

Sitatet berører hvordan et problematisk tema kan merkes i samtaler. Særlig utdraget "one that cannot be addressed directly or explicitly by the speaker without endangering the interactional harmony of the encounter by threatening the listener's face [...]" omslutter sentrale elementer, som at problemet ikke ytres eksplisitt og at det er vanskelig å fremsette et problem uten å virke ansiktstruende. Om et bestemt tema kan karakteriseres som problematisk eller ikke, later til å avgjøres av den sosiale relasjonen mellom deltakerne i en samtale. Mennesker har ulike oppfatninger om eget selvilde og hva som kan oppfattes som ansiktstruende atferd i kommunikative aktiviteter (jf. Goffman 1955). Slik informasjon om deltakerne i mitt datamateriale har jeg dessverre ikke tilgang til. Derfor kan jeg heller ikke være helt sikker på

---

<sup>50</sup> Begrepet "potensielle problemer" innebærer i denne avhandlingen alle synonymer som kan benyttes om et slikt tema; følsomt, intrikat, delikat, sensitivt etc.

hvilke temaer som oppleves som problematiske for deltakerne. Derimot kan noen temaer sies å være konvensjonelt sensitive innenfor ulike kulturer.

Hofvendahl (2006) gjør rede for konkrete signaler på hvordan et tema kan tolkes som potensielt problematisk. Han baserer seg ikke bare på studier av elevsamtaler, men også annen CA-forskning rettet mot andre institusjonelle samtaler - for eksempel studier om samtalepraksiser mellom lege og pasient. Hans redegjørelse består av to hovedtrekk som sammen medvirker til å indikere at det som snakkes om kan karakteriseres som problematisk. Det første, *pre-delikate avbrudd*, forekommer i feltet før det delikate, eller potensielt problematiske temaet fremsettes. Eksempler på slike signaler er pauser (før, i og etter en tur), fylte pauser, nøling, stopp i taleflyt og reparasjon. Disse trekkene kan signalisere en indirekte tilnærming til et tema i talerens ytring, og dermed synliggjøre at temaet som tas opp kan være intrikat.<sup>51</sup> Definisjon av hva hvert av disse trekkene går ut på vil fremsettes i selve analysen, sammen med konkrete eksempler fra datamaterialet. Hofvendahls andre trekk innebærer ytring av *dempere* som ufarliggjør temaet som deltakerne snakker om. Disse er med på å senke alvorlighetsgraden i ytringen til det aktuelle temaet. Konkrete eksempler på slike ord kan være ”kanskje”, ”litt”, ”på en måte” og ”muligens”, eller liknende nedtonende varianter (Hofvendahl 2006: 120-134).<sup>52</sup>

Som en modifikasjon av de nevnte signalene bemerker Hofvendahl at nøling, omstarter, stopp i taleflyt og dempere ikke er uvanlig i samtaler. De kan forekomme til alle temaer fordi ”[...] naturligt förekommande talad interaktion genomsyras av taluppehåll och av olika typer redigeringar. Detta är samtals naturliga tillstånd och samtalsdeltakare tar sig framåt utan at fästa någon större uppmärksamhet vid sådana störningar [...]” (Hofvendahl 2006: 125). Derimot legger han også til at den lokale konteksten er avgjørende for om *pre-delikate avbrudd* eller *dempere* indikerer noe potensielt problematisk. Særlig når signalene forekommer i utføringen av en spesiell ansiktstruende handling (f.eks. anmodning eller kritikk), eller idet en påbegynt turkonstruksjon fremsettes nølende når deltakerne snakker om temaer som kan oppfattes som potensielt problematiske (Hofvendahl 2006: 125).

---

<sup>51</sup> Begrepet ”indirekte” benyttes i tråd med Linell og Bredmar (2007: 419): ”[...] a cover term for various kinds of ”expressive caution” [...], defined as any type of deviation from straightforward (”bald-on-record”), immediate (e.g. nondeferred), explicit, and unambiguous expression of the things and issues meant (including their implication)”.

<sup>52</sup> Johan Hofvendahls (2006) studie er ekplisitt rettet mot å undersøke potensielle problemområder i elevsamtaler. I min studie utgjør dette kun én analysegren, så av plasshensyn har jeg ikke mulighet til å redegjøre mer inngående for hvordan hans teoretiske rammeverk ser ut. Dersom utfyllende informasjon behøves, vil dette inkluderes i analysedelen - til aktuelle eksempler.

Gjennomlytting av mitt datamateriale har avdekket at det er to potensielt problematiske temaer som skiller seg ut i tilknytning til de overstående signalene. Disse temaene er ”mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner”, og man kan bemerke lærerens indirekte tilnærming til eleven i initieringsfasen. Temaene kan samtidig relateres til Linell og Bredmars (2007: 418) definisjon, da ”mobbing” innvolverer moralske implikasjoner, mens måling av elevens prestasjoner og kompetanse i skolen berører den enkelte elevs ansikt (jf. Goffman 1955). Analysen av potensielle problemer vil derfor innebære å fremsette mønsteret for hvordan samtale om disse temaene forekommer i datamaterialet og undersøke hvordan Hofvendahls (2006) nevnte indikatorer og initieringssignaler gjør seg gjeldende her. I tillegg vil jeg også være åpen for andre indikasjoner på at temaene kan oppleves potensielt problematisk. For eksempel med tanke på om bestemte handlinger som utføres verbalt, eller om ordbruken kan signalisere noe spesielt.

På grunn av avhandlingens overordnede problemstillinger kommer jeg hovedsaklig til å konsentrere meg om lærerens kommunikative tilnærming til eleven når et slikt tema tas opp. Der jeg anser det som hensiktsmessig for analysen akter jeg også å kommentere elevens ytringer, da forekomst av signalene her kan gi indikasjoner på at temaet oppleves som delikat og problematisk for eleven.

## **6.2 Potensielle problemer i datamaterialet**

I dette delkapittelet skal jeg belyse hvordan de potensielt problematiske temaene ”mobbing” og ”skoleprestasjoner” initieres av læreren. For å undersøke hvordan praksiser for samtale om disse temaene foregår i datamaterialet, vil jeg hovedsaklig konsentrere meg om Hofvendahls (2006) signaler på hvordan et slikt tema kan merkes i samtaler, med *pre-delikate avbrudd* og *dempere*.

### **6.2.1 Bakgrunn: elevsamtalens innledning – potensielt problematisk?**

Før jeg går i gang med analysen av de potensielt problematiske temaene ”mobbing” og ”skoleprestasjoner”, kan det være fruktbart for avhandlingens tematikk å gi en kort innføring i hvordan elevsamtalene i mitt datamateriale innledes. Her synliggjøres nemlig en årsak til hvorfor elevsamtalene kan karakteriseres som problemfokuserende, og viser at de temaene som etterfølger samtaleinnledningen må bidra til å avdekke potensielle problemer.



Alle de analyserte samtalene i mitt datamateriale innledes med et spørsmål fra læreren om elevens trivsel på skolen.<sup>53</sup> Spørsmålet er enten formulert som et ja/nei-spørsmål, som i utgangspunktet kun krever bekreftelse eller avkreftelse fra eleven, eller et hv-spørsmål, hvor eleven selv kan inkludere det han/hun anser som relevant i sammenhengen. Felles for alle forekomstene er at de er av generell art, og altså berører elevens trivsel på skolen. I tillegg formulerer læreren innledningsspørsmålet på en slik måte at både et positivt og et negativt ladet innhold er tillatt. Det signifikante er derimot knyttet til elevenes respons, hvor trivselen beskrives på en positiv måte. Følgende eksempel viser én slik innledning:

(Elevsamtale 4: 1-18)

1. L:           jaa,
- 2.           **åssen åssen .. åssen føles det å .. å gå på skolen her?**
3. E:           ..(SMATT) det går greit.
4.           det va= .. veldig sånn-
5.           sleit litt i begynnelsen <X nett X> sånn-
6.           litt sånn hard overgang med en gang,
7.           men det kom seg etterhvert.
8. L:           ja
9.           ..hva var det som var-
10.           hva var det som var hardt?
11. E:          jeg vet ikke ikke helt jeg-
12.           jeg sleit-kk sånn med leksene som jeg hadde trodd jeg kom til å gjøre.
13. L:          nei
14. E:          jeg kom liksom ikke igang .. med en gang
15. L          ..så det var en del-
16.           ...(1.0) det ble ikke det ... det ble ikke akkurat det samme som du hadde forestilt deg altså?
17. E:          ..ne=i
18. L:          nei

Læreren innleder samtalen med hv-spørsmålet ”åssen føles det å gå på skolen her?”. Her gis eleven muligheten til å fremsette et potensielt problem selv, noe han/hun ikke griper. Eleven responderer isteden med ”det går greit” i 2, før han/hun spesifiserer at det var en ”litt sånn hard overgang med en gang, men at det kom seg etterhvert”, i 4-7. Deretter synliggjøres den overordnede formen for hvordan elevsamtalen foregår: læreren stiller spørsmål for å få informasjon, dernest svarer eleven (8-18). Dette er et gjennomgående trekk for alle de analyserte samtalene.

---

<sup>53</sup> I fire av de ti analyserte elevsamtalene bemerker læreren først noe om opptaket (feks at mikrofonen ikke fungerte sist, eller at elevene blir gjort oppmerksomme på mikrofonen) før samtalen innledes med et spørsmål om elevens trivsel.

I dette tilfellet gir derimot eleven uttrykk for at starten av skoleåret var hard og at han/hun "slet litt i starten", men "at det går greit nå" (3-7). Eleven synliggjør et potensielt problemmoment som læreren ved første mulige anledning tar opp igjen og ønsker utdypet (jf. 8-10). Spørsmålet i 10 ("hva var det som var hardt?") gir samtidig mulighet for at elevens påfølgende respons enten kan være positivt ladet, eller synliggjøre et potensielt problem. Læreren gir ingen føringer på hva som er det prefererte svaret, men gir eleven muligheten til å velge selv.

Uten å spekulere for mye i hvorfor elevene svarer positivt på det første spørsmålet, må det likevel bemerkes at formatet her likner hvordan høflighetsinnledninger benyttes i "vanlige" samtaler, hvor man ofte utelater problemer og svarer positivt (jf. "hvordan går det?" eller liknende generelle samtaleinnledninger). Hofvendahl (2006: 98) bemerker at det innledende spørsmålet i hans undersøkelse av elevsamtaler oftest initierer en "no-problem response". Dette for å signalisere at nærmere snakk om saken ikke er nødvendig og at de kan gå videre med samtalen. Samme fenomen later til å forekomme i mitt datamateriale. Læreren stiller et generelt innledningsspørsmål om trivsel, hvor eleven får muligheten til å fortelle om noe potensielt problematisk. Eleven responderer med en "no-problem response", og later ikke til å foretrekke mer snakk om saken. Derimot forekommer tilfeller som likner eksempelet over, hvor læreren og eleven kommer inn på problemer senere på grunn av lærerens oppfølgingsspørsmål.

Mitt datamateriale er derimot for lite til å kunne gi en entydig konklusjon på elevsamtalers innledning. Tendensen er derimot klar: når eleven svarer med en "no-problem response" på lærerens innledningsspørsmål, hvor en mulighet om å avdekke noe potensielt problematisk tilbys til eleven, må læreren stille oppfølgingsspørsmål for å få innsyn i aktuelle saksforhold.

### ***6.2.2 "Mobbing" som et potensielt problem***

Det første temaet som utpeker seg spesielt som indikasjon på at de aktuelle deltakerne snakker om noe potensielt problematisk, er "mobbing". Til dette temaet inkluderer jeg også andre nærliggende temaer (jf. "klassetilhørighet" hos Sacks 1992c), for eksempel "erting" og "plaging". "Mobbing" kan regnes som potensielt problematisk fordi det berører moralsk atferd, men kan samtidig også innebære ansiktstruende kommunikativ atferd dersom eleven har kjennskap til tilfeller av "mobbing" eller blir "mobbet" selv (jf. Linell & Bredmar 2007: 418; Goffman 1955). Forholdet mellom problematiske temaer og ansiktstruende atferd er

derfor ikke uavhengig. Der problematiske temaer tas opp, inkluderes ofte også ansiktstruende handlinger.

For å få innsyn i elevenes holdninger til og syn på ”mobbing”, preges lærerens strategiske tilnærming av forsiktighet. Temaet initieres oftest av et spørsmål og har flere signaler i både lærerens og elevens turer som antyder at temaet er potensielt problematisk. Disse signalene later til å konvergere og sammen medvirke til at samtalen om ”mobbing” oppleves som intrikat. Det mest merkbare signalet i denne sammenhengen er turinterne pauser. En turintern pause defineres etter Nofsinger (1991: 94) som ”[...] silence within a participant’s turn, a silence that is attributable to that person”. Disse kan forekomme på tre måter, og alle er frekvente i det analyserte datamaterialet: 1) Midt i ytringen av en tur. 2) Etter stillhet ved et mulig talerskifte, slik at siste taler fortsetter sin tur fordi ingen annen griper ordet. 3) Når den nåverende taleren velger neste taler og denne utsetter sitt svar (jf. 2.2.3). Følgende eksempel kan illustrere hvordan dette forekommer i datamaterialet, i samtale om ”mobbing”:

#### (Elevsamtale 5: 66-79)

66. L: ... (2.0) vet du om noen andre på skolen som blir plaga,  
67. hvis du tenker på alle elevene på skolen,  
68. har du lagt merke til mobbing?  
69. E: ... (4.0) (H) nei,  
70. .. e tro=r ikkje -  
71. L: ... (2.0) hvis du hadde lagt merke til noe som du,  
72. .. heilt klart.. ville kalle mobbing,  
73. ... (1.5) hva hadde du gjort med det?  
74. E: ... (1.5) hadde vel= sagt i fra.. tror e hvis han hadde-  
75. ..han eller ho som hadde blitt mobba,  
76. .. hadde vært.. veldig plaga med det.  
77. L: mm,  
78. .. da tror du at du hadde sagt i fra?  
79. E: ja.

Læreren benytter de to første ytringene i sin tur (66 og 67) til å legge premissene for ja/nei-spørsmålet som stilles i 68 (”har du lagt merke til mobbing?”). Læreren velger mottaker med det personlige pronomenet ”du”, rettet mot eleven, som eksplisitt anmoder han/henne om å svare.<sup>54</sup> Her synliggjøres den tredje måten en turintern pause kan forekomme på, ved at eleven

---

<sup>54</sup> Det må bemerkes at det er kun læreren og eleven som er til stede under samtalen, men at bruken av det personlige pronomenet ”du” er med på å understreke realiseringen av den tredjemåten en turintern pause kan forekomme på.

utsetter sitt svar i hele 4 (!) sekunder før han/hun responderer. Det samme gjentar seg etter lærerens spørsmål i 73, men eleven bruker merkbart kortere tid før responsen forekommer her (ca 1,5 sekunder).

Læreren har også pauser tilknyttet sine ytringer - både *før* og *i* sine turer. Før premissene legges for spørsmålet som stilles i 68, har han/hun en pause på ca 2 sekunder (64). Det samme har han/hun i 71 og 73, der pausen i 71 forekommer før første ytring i lærerens tur og varer ca 2 sekunder. Pausen i 75 er på ca 1,5 sekunder, men forekommer i lærerens tur og viser den første av tre mulige realiseringer av turinterne pauser. Med Hofvendahl (2006) kan disse pausene signalisere at temaet som initieres av læreren er potensielt problematisk, da de er uttrykk for en nølende kommunikatív atferd.

Et annet eksempel på hvordan turinterne pauser gjør seg gjeldende i datamaterialet kan man se av det følgende. Her er pausene hovedsaklig tilknyttet eleven, både i og forut for hans/hennes ytringer, mens læreren i tillegg fremsetter et annet signal om at temaet kan være problematisk:

(Elevsamtale 3: 149-163)

149. L:       nei  
→150.       **..er det noen andre på skolen her du har lagt merke til blir erta= noe særlig da?**  
→151. E:       **... (1.0) ne=i enklig ikke**  
152. L:       ..**[<P nei P>]**  
153. E:       ..**[sånn] spesielt hvertfall**  
154. L:       ..**det høres jo veldig bra ut det,**  
155.       for det er jo mange folk her.  
156. E:       ..**jaa**  
157. L:       ..**<H ja H>**  
158.       **... (1.5) hva ville du gjøre hvis du oppdaga noe sånt da,**  
159.       at ein ble veldig mye plaga,  
160.       hva ville du gjort med det  
→161. E:       **... (3.0) ne=i ... (1.0) æ ville kanskje sagt ifra,**  
162.       men æ ville-  
→163.       **... (1.5) ville ikkje gjort det hvis æ trodde det var sladring.**

Læreren stiller eleven et ja/nei-spørsmål om ”erting” i 150, hvor han/hun eksplisitt anmoder eleven om å svare med bruk av det personlige pronomenet ”du”. Avslutningsvis i spørsmålsformuleringen fremsetter læreren demperen ”noe særlig”, og nedtoner alvorlighetsgraden av innholdet i spørsmålet. Etter spørsmålet oppstår det en pause som kan relateres til at temaet læreren tar opp i sitt spørsmål, kan være potensielt problematisk for eleven å uttale seg om (151). Eleven utsetter sitt svar med ca 1 sekund før responsen fremsettes. Samme bemerkning kan man komme med til elevens svar i 161. Her forekommer pausen forut for responsen på det lærerstilte hv-spørsmålet ”hva ville du gjort med det?”.

Pausen er denne gangen ca 3 sekunder (!) lang, og antyder enda tydeligere enn pausen i 151, at temaet kan være problematisk. Responsen inneholder to nye turinterne pauser, på henholdsvis ca 1 og ca 1,5 sekunder, før det resterende responsinnholdet ytres. Dette tyder på at eleven er nølende i sitt svar.

I de kommenterte eksemplene har turinterne pauser vært det mest fremtredende signalet på at ”mobbing” kan være potensielt problematisk for læreren og eleven å snakke om. Et annet signal som Hofvendahl (2006: 127-128) trekker frem i denne sammenhengen, er fylte pauser. Hans anvendelse av begrepet er knyttet til initieringsfasen av et tema, for å forberede mottakeren på en dårlig nyhet eller noe potensielt problematisk.<sup>55</sup> I mitt datamateriale kan dette signalet hovedsaklig merkes ved lærerens bruk av ”ehm” eller en forlenget ”e”. Følgende eksempel viser hvordan:

(Elevsamtale 5: 99-107)

→99. L:       **e=hm**  
100.       ..hvis du ser ellers på skolen,  
→101.       **har du lagt merke til andre elever som eh som blir plaga på skolen?**  
102. E:       ..nei.  
103.       ..det har æ-kkje.  
104. L:       ...(1.0)hva ville du ha gjort,  
105.       hvis du hadde lagt merke til at en elev..blei mobba,  
→106.       **sånn at du lissom hadde..sett på det som mobbing,**  
107.       hva hadde du gjort da

Læreren innleder sin tur i 99 med en fylt pause (”e=hm”), før han/hun går over til å legge premisser for tematikken i 100. I 101 ytres derimot en ny fylt pause. ”Eh” forekommer midt i ytringen av ja/nei-spørsmålet ”har du lagt merke til andre elever som eh som blir plaga på skolen?”. Denne forekommer før tydeliggjøringen av spørsmålets følelsesmessige og moralske implikasjon (”plaga”), i initieringsfasen av spørsmålet.

I eksempelet er ikke bare fylte pauser signaler på at temaet som tas opp kan være potensielt problematisk. Læreren har en pause forut for sin ytring i 104. Hvem denne pausen tilhører kan i henhold til definisjonen av hva en turintern pause er, diskuteres. Men siden eleven fremsetter en fullstendig respons på lærerens spørsmål i 102-103, later det til at læreren er nølende i starten av sin ytring. I tillegg fremsetter læreren også demperen ”lissom” i 106,

---

<sup>55</sup> Hofvendahl (2006) henviser til Clark og Fox Tree (2002), O’Connell og Kowall (2004), Maclay og Osgood, samt Goffman (1981), og drøfter ulike syn på hva ”filled pause” kan bety i samtaler. Jeg avstår fra å gjengi denne diskusjonen fordi min avhandling ikke har til hensikt å verken bidra til debatten eller utfordre gjeldende syn på fenomenet. Isteden forholder jeg meg til Hofvendahls (2006) bruk av begrepet, da hans anvendelse virker rimelig for min analyse.

og senker alvorlighetsraden av innholdet i ytringen ("sånn at du lissom hadde sett på det som mobbing").

Utdragene fra datamaterielet synliggjør hvordan læreren initierer temaet "mobbing" og hvordan samtalen om dette arter seg. Ved forekomsten av pauser, fylte pauser og dempere kan de aktuelle sekvensene av elevsamtalene karakteriseres som potensielt problematisk, da både læreren og eleven viser en nølende kommunikativ atferd og antydning til forsiktighet. Et konkret mønster for hvordan samtale om "mobbing" forløper, kan vanskelig fremsettes. Derimot kan det bemerkes at både pre-delicate avbrudd og dempere forekommer før det innholdsmessig relevante for tematikken, forut for ytringen av det potensielt problematiske. Lærers strategier i initieringen av "mobbing" kan være uttrykk for å nedtone den ansiktstruende handlingen *anmodning*, som anvendes for å få innsyn i temaet.

### 6.2.3 "Elevers skoleprestasjoner" som et potensielt problem

Som det andre potensielt problematiske temaet i datamaterialet, har jeg valgt ut "elevers skoleprestasjoner". Både gjennomlytting av datamaterialet og Linell og Bredmars (2007: 418) definisjon om hva et slikt delikat tema kan være, indikerer at dette temaet er aktuelt. Samtale om elevers ferdigheter og kompetanser berører elevers ansikt direkte og innebærer ytring av hvor godt/dårlig eleven presterer på skolen. Innlemmet i temaet ligger derfor også de sekvensene som antyder noe om årsaken til elevers prestasjoner på skolen, da det også her innebærer antydninger til bedømmelse av elevers prestasjoner, og dermed hans/hennes ansikt.

I samtale om "skoleprestasjoner" forekommer Hofvendahls (2006) nevnte signaler overlappende. Pre-delicate avbrudd og dempere later til å være komplementære, og sammen signaliserer de at temaet kan være potensielt problematisk og delikat. Følgende eksempel kan tydeliggjøre:

(Elevsamtale 2: 41-54)

41. L: ne=i,  
42. ... (1.0) ne=i  
43. ... (1.0) men e ja= ska mi se,  
44. matematikken har mi jo her,  
45. E: ..mm  
46. L: så den er jo veldig lett også bare ta en bitteliten titt på da.  
47. E: ja,  
→48. L: **e= og der ligger du jo sånn... (1.0) ja..trefire for å si det sånn**  
49. E: mm  
50. L: ..og det er jo..greit å begynne der,

51. E: ..ja.  
 →52. L: **e=... (2.0) og noe av det samme på naturfag,**  
 53. men der har mi jo bare hatt ein prøve så det er veldig tidlig å  
 si noe om det [altså.]  
 54. E: [<@ja@>]

Sekvensen handler om elevens karakternivå i to ulike fag. De aktuelle signalene som indikerer at det er snakk om noe potensielt problematisk, starter allerede med de turinterne pausene i 42 og 43, samt den fylte pausen i 43 ("e"). Disse pre-delikate avbruddene er innkapslet i lærerens tur, og forekommer før han/hun påpeker hvilket fag den første karakteren gjelder ("matematikken" i 44). Derneft er de neste signalene spesifikt knyttet til avsløringen av nyheten om hvilken karakter eleven har fått i det aktuelle faget i 48.<sup>56</sup> Først forekommer en forlenget "e", som innledning av ytringen. Denne etterfølges av demperen "sånn", før en turintern pause på ca 1 sekund og nøling fremsettes før karakteren ("trefire").

Nesten identisk er lærerens neste avsløring av elevens naturfagkarakter, i 52. Den innledes med en forlenget "e" og en etterfølgende turintern pause på ca 2 sekunder, før ytringen av elevens karakternivå. Interessant her er lærerens bruk av betegnelsen "noe av det samme" på elevens karakter. Når den forrige avsløringen ikke var en "hel" karakter, men "trefire", gir frasen ingen indikasjoner på om eleven skal få enten tre eller fire, eller hva "noe av det samme" konkret vil si for eleven. Selve avsløringen kan ses i sammenheng med lærerens videre ytring i 53, "men så har mi jo bare hatt ein prøve så det er veldig tidlig å si noe om det altså". Denne antyder en nedtoning av selve avsløringen, da "for tidlig å si" bortforklarer karaktergrunnlaget som ligger til grunn for den ytrede karakteren. Tilsynelatende gjør læreren dette for å dempe ansiktstruende bemerkninger tilknyttet elevens positive ansikt.<sup>57</sup>

Liknende forsiktighet kan relateres til lærerens atferd i neste eksempel. Utdraget dreier seg om hvordan uoverensstemmelsen mellom elevens uttalte mål og faktiske prestasjoner i et bestemt fag kan løses:

#### (Elevsamtale 9: 103-121)

103. L: har du har du noen mål for karakterer i noen fag som du ikke har nådd?

<sup>56</sup> Det er ingen indikasjoner i selve samtalen som tilsier at eleven allerede vet hvilken karakter han/hun ligger an til.

<sup>57</sup> Til dette eksempelet kan det bemerkes at pausene i utgangspunktet kan skyldes at læreren roter i papirer for å finne frem til elevens faktiske karakter. Gjennomlyttingen avslørte derimot ingen lyder som indikerer at dette er tilfelle. Snarere høres det ut som om læreren finner frem til de aktuelle karakterene under sin tur i 41-44. Sekvensen blir dermed svært relevant som et eksempel på hvordan et potensielt problematisk tema kan initieres.

104. E: d- ee.. ja matte  
 105. L: ..hva slags mål har du der?  
 106. E: ..ee...(1.0) fem  
 107. L: ..nå har du?  
 108. E: ..nå ee.. denne prøven fikk jeg bare to pluss på  
 109. L: ..jaha?  
 110. E: ... (1.0) så  
 111. L: ..hva kan du gjøre da?  
 112. E: ..øve mer og lese mer på det  
 113. L: ..vil det.. vil det hjelpe...eller,  
 114. må du også ta i bruk..medelever for å få hjelp eller,  
 115. lærerne for å få hjelp?  
 116. E: nei jeg tror det vil hjelpe..hvis jeg gjør litt mer hjemme og  
 stykker og,  
 117. L: ..mm  
 →118. **..så du føler på en måte at det er a- det er det ee..står på  
 deg?**  
 119. E: ..ja  
 120. L: ... (1.5) og da der har jo du et greit mål at du må jobbe mer  
 121. E: ...mm

Temaet for utdraget initieres av læreren i 103, med et ja/nei-spørsmål om personlige mål i forskjellige fag. I 104 spesifiserer eleven temaet, ved å nevne faget ”matte” (matematikk). Videre stiller læreren spørsmål om karakter i dette faget, og elevens etterfølgende ytringer avslører misforholdet mellom elevens mål og reelle karakter (106 og 108). Derne st ytrer læreren et spørsmål om hva eleven kan gjøre for å oppfylle sitt mål om en bestemt karakter i faget (111 og 113-115), mens eleven responderer med tilhørende forklaringer (112 og 116).

De merkbare signalene på at deltakerne her snakker om noe potensielt problematisk forekommer i 118, i lærerens ja/nei-spørsmål rettet mot eleven. Spørsmålet inneholder omstarten ”[...] der er a- det er det [...]” og nøling, med en forlenget ”e”, som begge påvirker taleflyten. Med innholdet i selve ytringen kan lærerens handling tolkes til å være en kritikk av elevens måte å jobbe på i det aktuelle faget. Læreren berører hvordan eleven strukturerer sin egen skolehverdag, og ytringen oppfyller dermed Linell og Bredmars (2007: 418) definisjon av hva som kan regnes som et problematisk tema. Nølingen i taleflyten og omstarten indikerer derimot en forsiktig fremtoning når elevens ansikt kritiseres.

Ansiktstruende handlinger, som for eksempel kritikk fra læreren rettet mot eleven, er ikke uvanlig i datamaterialet. Det samme gjelder lærerens dempingsstrategi når disse ansiktstruende handlingene fremsettes. Læreren legger eleven vurderingen heller enn seg selv. I neste eksempel har temaet klassetilhørighet til ”elevens skoleprestasjoner” og omhandler elevens arbeidsinnsats i studietimene:



(Elevsamtale 8: 231-240)

231. L: så tenk lite granne på det når vi kommer til studietimene i dag og  
232. ..i neste uke er det jo elevenes valg så men etter vinterferien  
233. E: ..mm  
→234. L: **..at du tar deg sjøl litt...i nakken hvis du føler at det er nødvendig**  
235. E: ...ja @@@@  
236. L: ..for det er ikke noe som jeg har bare sett at dere av og til sitter og er opptatt av litt andre ting  
237. E: ..mm  
238. L: ..men det må dere også få lov til hvis dere velger det  
239. ... (2.0) for det er dere som skal ha gjort arbeidet ferdig til fredag  
240. ..det er ikke jeg

I utdraget snakker læreren og eleven om hvordan eleven strukturerer, og jobber i studietimene sine (231). Læreren fremsetter en ytring i 234 som kan tolkes til å være en kritikk av elevens arbeidsmoral, og et uttrykk for ønske om forbedring. Å ”ta seg selv i nakken” er en frase som benyttes synonymt med ”å skjerpe seg” eller ”endre atferd”, og læreren anmoder eleven om gjøre dette.

Det formildende ordet ”litt” brukes i sammenheng med denne frasen, og fremsettes rett før læreren avslører hva eleven må gjøre. Læreren ser ut til å forberede realiseringen av det potensielt problematiske og innholdsmessig sentrale (at eleven skal ta seg selv ”litt i nakken”), og gir eleven mulighet til å gripe inn selv og realisere problemet på egen hånd, med den etterfølgende pausen. Dette sammenfaller med Hofvendahls (2006: 134) bemerkninger om når og hvordan et slikt uttrykk benyttes: enten for å forberede mottakeren på at et potensielt problem kommer, eller for å gi mottakeren mulighet til å fremsette problemet selv. Nedtoningen har sammenheng med lærerens kritikk av hvordan eleven strukturerer sin skolehverdag, og anmodningen om å endre atferd knyttet til dette. Her berøres elevens måte å leve sitt liv (på skolen), og med Linell og Bredmars (2007: 418) definisjon kan lærerens fremsatte ytring regnes som ytring av noe problematisk. Bruken av ”litt” og en anmodende realisering, fremfor et krav, kan indikere at læreren ønsker å tone ned sin kritikk av eleven og ikke være for hard. Ytringen er uansett ansiktstruende i kommunikativ forstand, da læreren antyder at eleven ikke har gjort en god nok jobb i studietimene.

De foregående og etterfølgende ytringene til lærerens kritikk signaliserer også en dempende fremgangsmåte. Læreren fremsetter dempende uttrykk i ytringene 231 (”litte granne”) og 236 (”av og til” og ”litt”), mens hele ytringen i 238 signaliserer en formildende tilnærming: ”men det må dere også få lov til hvis dere velger det”. I tillegg anvendes det

personlige pronomenet ”du” for å tydeliggjøre at eleven skal ta vurderingen. Avslutningsvis i samme tur, 239-240, tydeliggjør læreren videre at det er eleven selv som har ansvaret for sine handlinger og valg: ”for det er dere som skal ha gjort arbeidet ferdig til fredag | det er ikke jeg”.

Liknende fremferd kan man også finne i lærerens valg av ord når han/hun utsier noe om elevens strukturering og organisering av egen skolehverdag. Fremfor å fremsette absolutte krav om hvordan elevens atferd skal være, gis det isteden råd om hva som kan lønne seg (jf. forrige eksempel):

(Elevsamtale 7: 124-133)

- 124. L: **og da er det kanskje lurt at du begynner i god tid,**  
125. sånn at hvis noko som du treng hjelp til,  
126 ...så kan du bruke studietida til det.  
127. E: ja.  
→128. L: **og de e kanskje litt [lurt at du ... ser over arbeids] planen**  
**din,**  
129. E: [SNUFS, KREMT, KREMT]  
130. L: ... og ser .. er det noka du treng hjelp til på skolen i  
studietida,  
131. eller er det noka du kan spør noen andre på gruppa kanskje bare  
133. E: mm  
134. L: at du er flink til å bruke arbeidsplanen,  
135. E: ja.  
136. L: og ikke [gjømme] det til slutt.  
137. E: [kremt]  
138. nei.

Læreren innleder med det som kan se ut til å være en irettesettende kommentar til eleven i 124. Dempingen ”kanskje” forekommer forut for essensen av ytringen (”[...] lurt at du begynner i god tid”), og benyttes i betydningen ”kan hende”, for å modifisere eller nedtone alvorligheten av innholdet i kommentaren. Ytringen berører elevens personlige atferd på skolen, og kan dermed være et potensielt problem (jf. Linell & Bredmar 2007: 418). Dersom læreren hadde avstått fra å benytte ordet ”kanskje”, kunne kritikken føles hardere for mottakeren og det potensielt problematiske ville muligens blitt forsterket (jf. ”det er kanskje lurt at du” og ”det er lurt at du”).

I lærerens neste tur, 128, forekommer nok et eksempel på hvordan et dempende ord eller uttrykk er med på å minimere alvorligheten i realiseringen av noe potensielt problematisk. Lærerens ytring ser ut som tilleggsinformasjon til irettesettelsen i forrige kommentar (124), og det understrekes at eleven må ”se over arbeidsplanen sin” også. Både

”kanskje” og ”litt” ytres før anbefalingen om at eleven skal endre sin atferd, og gir med den etterfølgende pausen mulighet for at eleven kan gripe inn og fremsette problemet selv.

Lærerens rolle som rådgiver heller enn dommer tydeliggjøres ytterligere med bruken av ordet ”lurt” i 124 og 128. Istedenfor å fremsette konkrete krav om hvordan eleven skal jobbe for å oppnå gode resultater, gir han/hun snarere råd om hva som *kan* være lurt å gjøre.<sup>58</sup> Lærerens i utgangspunktet kritiserende atferd nedtones med bruk av de dempende ordene ”kanskje”, ”litt” og ”lurt” og indikerer et forsøk på å unngå for eksplisitt kritikk av elevens ansikt.

De overstående utdragene synliggjør hvordan samtale om det potensielt problematiske temaet ”elevens skoleprestasjoner” foregår mellom lærer og elev i de analyserte elevsamtalene. Også her er det problematisk å fastsette et konkret mønster for hvordan den kommunikative atferden arter seg. Derimot later de pre-delicate avbruddene, de ulike forekomstene av dempere, samt lærerens ordvalg til å nedtone ansiktstruende ytringer og handlinger, slik at forsiktighet ved for eksempel anmodninger og kritikk, kjennetegner lærerens kommunikative atferd.

#### **6.2.4 Oppsummering**

Analysen av elevsamtalens innledning og de to potensielt problematiske temaene ”mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner” dokumenterer flere ulike samtalestrategiske tilnærminger læreren benytter. Elevsamtalens innledning preges, uten unntak i mitt datamateriale, av lærerinitierte spørsmål om elevens trivsel som starter samtalen. Læreren tilbyr eleven en mulighet til å fremsette et potensielt problem, men eleven griper sjeldent muligheten. Isteden tenderer eleven til å svare kort, med en ”no-problem response”. Læreren må dermed stille oppfølgings- eller utdypingsspørsmål for å få innsyn i elevens skolehverdag.

Lærerens strategiske tilnærming til eleven i samtale om ”mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner” preges av en forsiktig atferd. Dette kan henge sammen med visshet om at temaene som tas opp er problematiske for eleven, da de berører hans/hennes ansikt. Læreren fremsetter også ansiktstruende handlinger, eksempelvis anmodninger og kritikk, men disse nedtones ved bruk av dempende uttrykk, turinterne pauser, pausefyll og nøling. Elevens

---

<sup>58</sup> I ytterste konsekvens kan lærerens kommunikative atferd i sekvensen likevel ses på som et krav, da den institusjonelle rammen for samtalen omslutter enhver ytring som fremsettes. Selv om læreren er dempende med flere av sine ord, er det likvel læreren som bedømmer og vurderer eleven. Eleven er klar over dette, og vet nok at det er lurt å lytte til lærerens ”råd”.

minimale svar i sekvenser med disse temaene kan være uttrykk for en ”no-problem response” og dernest være en ansiktsbevarende handling.

### **6.3 Diskusjon: Elevsamtalens innledning, potensielle problemer og dialog**

Analysen av måten elevsamtalen innledes på, samt hvordan temaene ”mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner” behandles av deltakerne, indikerer et dialogisk potensial ved elevsamtalen. I tillegg kan analysen ha avdekket et mulig problem ved en dialogisk gjennomføring av elevsamtalen når deltakernes institusjonelle roller er gitt på forhånd.

Elevsamtalens innledning, slik den fremstår i datamaterialet, kan relateres til tidligere gjennomført elevsamtaleforskning. Hofvendahl (2006) har tidligere bemerket en tendens til en trygghetsskapende hensikt hos læreren når samtalen innledes, ved å stille et spørsmål om noe allment. Liknende strategi kan påvises i mitt datamateriale: Læreren innleder elevsamtalen med et åpent spørsmål om elevens trivsel, hvor eleven nærmest kan inkludere det han/hun selv ønsker. Læreren skaper på denne måten kontakt og får ordvekslingen i gang. Dette ser ut til å samsvare med innholdet i veiledningsheftet som ligger til grunn for mitt datamateriale, hvor det understrekes at samtalen skal være ”ufarlig” og styrke bekjentskapet. Eleven ser derimot ut til å behandle innledningsspørsmålet som en høflighetsfrase og svarer kort, med en ”no-problem response”.

Å gjennomføre elevsamtalen som en dialog forutsetter to aktivt deltagende parter, som lytter til hverandre og er villige til å samarbeide for å komme til enighet om en felles forståelse av et tema (jf. 2.4). Læreren tilbyr eleven en mulighet til å bidra aktivt i samtalen med sitt innledningsspørsmål. Dersom eleven betror seg til læreren ved å avsløre positive eller negative forhold knyttet til trivsel, kan det medvirke til å bygge en god relasjon basert på tillit. Da blir eleven, i like stor grad som læreren, den premissgivende parten for samtalen, hvor hans/hennes ytringer danner grunnlaget for hva de prater om. Når eleven derimot avslår lærerens innledende anmodning, ved å svare med en kort ”no-problem response”, blir læreren nødt til å stille spørsmål om både problematiske og uproblematiske temaer for å få innsyn i elevens skolehverdag. Samtaleinnledningen har et dialogisk potensial som styrkes av det trygghetsskapende høflighetsspørsmålet om trivsel, men dette minimeres når eleven svarer lite utfyllende.

Denne tilbakeholdne elevatferden kan relateres til måten initieringen av, og samtalen om, temaene ”mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner” foregår på. Disse temaene er i

utgangspunktet potensielt følsomme eller problematiske for eleven fordi de berører elevens oppfatning av eget positive og negative ansikt (jf. Linell & Bredmar 2007). Analysen dokumenterer at læreren må initiere slike temasekvenser med å stille spørsmål og være delvis pågående med oppfølgings- og utdypingsspørsmål for å få informasjon. Dette signaliserer en lite dialogisk gjennomføringsmåte, da læreren er styrende.

Handlingene læreren utfører i sekvenser hvor ”elevens skoleprestasjoner” eller ”mobbing” er temaet, er i utgangspunktet ansiktstruende. Læreren fremsetter i flere tilfeller kritikk av elevens atferd tilknyttet et tema, eksemplevis når det gjelder arbeidsmoral i timene (som påvirker skoleprestasjoner). Dette er en truende handling mot elevens positive ansikt og undergraver elevens muligheter til selvbestemmelse. Læreren også berører elevens negative ansikt, da spørsmålene er anmodninger som krever respons og tvinger eleven til å svare.

Lærerens ansiktstuende strategibruk kan derimot modereres. ”Mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner” initieres med spørsmålsformuleringer og utsagnssetninger som inneholder pre-delikate avbrudd og dempende uttrykk. Dette er tegn på nøling og en kommunikativ atferd som preges av forsiktighet.<sup>59</sup> De dialogiske trekkene er ikke eksplisitt synlige, men kan relateres til en læreratferd som heller ikke er ikke-dialogisk. Lærerens handlinger antyder at han/hun tar høyde for at temaet som tas opp kan oppfattes som problematisk og ansiktstruende for eleven. Læreren later til å vise hensyn og omsorg, samt gi eleven tid til å respondere. Dette påvirker videre handlingene læreren ytringer initierer i de samme sekvensene. Fremfor å fremsette hardnakket kritikk eller absolutte krav som eleven må etterfølge, blir handlingene nedtonet til anbefalinger og råd isteden.

I relasjon til tidligere forskning på skolesamtaler hvor lærere er involvert, signaliserer analysen noe nytt. Tveits (2010) doktoravhandling om lærer-foreldre-samtaler påpekte at idealet om dialog og ærlighet ofte må vike til fordel for positivitet og høflighet. Dette kan føre til at problemer som bør frem i lyset, holdes tilbake. Analysen av lærerens og elevens ytringer i sekvenser hvor de potensielle problemene ”mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner” er temaet, viser at læreren ikke er avvikende eller unngående. Han/hun forteller eleven det som trengs, men snarere på en avvæpnende og forsiktig måte. Læreren initierer de problematiske temaene og ansiktstruende handlinger (kritikk eller anmodning), men ved bruk av dempende uttrykk og pre-delikate avbrudd som tilsynelatende viser hensyn til elevens følelser og ansikt. Argyris (1991) påpeker at en dialogisk samtale ikke skal være konfliktfri, men snarere åpen

---

<sup>59</sup> Jeg har ikke direkte tilgang til informasjon som kan avsløre om læreren agerer bevisst eller ubevisst. Hovedpoenget er at han agerer på beskrevet måte, som dokumentert i analysen.

for at deltakerne kan fremsette sin mening. I de analyserte elevsamtalene lytter læreren til elevens synspunkter, men uttrykker samtidig sin egen mening om elevens atferd. Særlig i sekvensene der de ansiktstruende handlingene nedtones, sier læreren hva han/hun mener eleven kan og bør gjøre for å øke sine utviklingsmuligheter i fremtiden.. I tillegg kan den nølende atferden sammenliknes med den som forekommer i Hofvendahls (2006) analyser. Nølende og forsiktig atferd forekommer før det problematiske temaet presenteres, med avbrudd som gir eleven en mulighet til å fremsette det potensielle problemet selv. I det tilhørende veiledningsheftet understrekes det at læreratferden skal være lite belærende, at læreren skal unngå å gi råd, samt unngå utdypning. Læreren bryter delvis med disse atferdsforslagene, da han/hun faktisk gir råd og stiller utdypingsspørsmål. Derimot gir ytringenes realisering eleven muligheten til å fremsette problemet eller løsningen på problemer selv, mens dempere reduserer alvorlighetsgraden.

Med forankring i gjennomlyttingen av datamaterialet, de gjennomførte analysene og min egen erfaring som elev og lærer, vil jeg hevde at deltakernes institusjonelle roller innvirker på elevsamtalens dialogiske potensial. Læreren er ansatt av institusjonen, med den utdanningen institusjonen krever, for å gjøre jobben som institusjonen er pålagt av statlige organer slik det står nedfelt i *Opplæringslova, Forskrift til opplæringslova, K06 og Prinsipp for opplæringa*. Eleven er derimot en bruker av institusjonen, med rettigheter, som læreren skal ivareta og etterfølge. I tillegg er eleven normalt flere år yngre og har mindre formell samtaleerfaring. Konteksten samtalen foregår i, er i utgangspunktet ”skolsk”, med skolelovverkets bestemmelser som rammeverk. Deltakernes roller er gitt før elevsamtalen starter opp og gir læreren en viss myndighet ovenfor eleven. Det er derfor ikke unaturlig om eleven forventer at læreren skal være premissgiver for elevsamtalen og styre denne slik han/hun anser det er best, etter gjeldende lovverk. Konsekvensen av at eleven ikke griper muligheten til å irrettesette seg selv, eller egenhendig initierer samtale om potensielt problematiske temaer, samt elevsamtalens institusjonelle preg, gir læreren den premissgivende posisjonen i samtalen. Læreren må stille spørsmål som sikrer at informasjonen som i følge lovverket skal komme frem av samtalen (hvordan eleven fungerer faglig og sosialt), gjør nettopp dette.

Oppsummert kan det se ut til at en fullstendig dialogisk elevsamtale er umulig når læreren og eleven skal snakke om potensielle problemer. Lærers institusjonelle rolle gir en viss myndighet, da det eksisterer krav til hva slags informasjon som skal fremkomme av elevsamtalen. Derimot er ikke lærers fremgangsmåte ensidig udialogisk. Ved å anvende

dempende uttrykk og fremsette aktuelle ytringer på en nølende måte, signaliserer han/hun forsiktighet. Dette innvirker dernest på handlingene læreren utfører. De ansiktstruende handlingene fremsettes på en forsiktig måte, men synspunkter som berører elevens ansikt holdes likvel ikke tilbake. Læreren tar snarere hensyn til at temaet og handlingen kan oppleves som truende for eleven.

## 7 Oppsummering og diskusjon

### 7.1 Innledning

I de tre foregående kapitlene har jeg undersøkt og drøftet hva som kjennetegner lærerens samtalestrategier i elevsamtalen og hvordan disse samtalestrategiene bidrar til å skape en god dialog med eleven. Tre ulike analyseobjekter har vært temaet og de har blitt brukt til å besvare hvert sitt forskningsspørsmål:

1. Hvordan stiller læreren spørsmål til eleven?
2. Hvordan håndterer læreren elevens respons?
3. Hvordan initierer læreren samtale om potensielt problematiske temaer?

På grunn av avhandlingens varierte fokus, med tre ulike analyseobjekter, er det derfor hensiktsmessig med en oppsummering av undersøkelsens hovedpunkter. I tillegg vil jeg fremvise hvordan de tre analyseobjektene innvirker på lærer-elev-relasjonen med dialog som samtaleform.

### 7.2 Spørsmål som samtalestrategi

Spørsmålsformuleringer benyttes vanligvis i institusjonelle samtaler for å få frem den informasjonen som er relevant for samtalen intensjon, og viser at minst en av de medvirkende deltakerne er orientert mot et mål (jf. 2.2). Lærerens anvendelse av spørsmålsformuleringene i datamaterialet later til å samsvare med en slik hensikt. Han/hun benytter ulike spørsmål i de analyserte elevsamtalene for å innhente informasjon om hvordan eleven fungerer sosialt og faglig. Spørsmål utgjør den første delen av turpar i samtaler og er responsgenererende. Ja/nei-spørsmål, spørsmålspåheng, deklarativspørsmål, hv-spørsmål, alternativspørsmål og spørsmål med kandidatsvar ble lokalisert i datamaterialet, og medvirket i ulik grad i de tre analytiske perspektivene ved lærerens spørsmålsformuleringer i elevsamtalene.

Det første analyseperspektivet, i 4.2.1, viste hvordan læreren benytter spørsmålsformuleringer som virker henholdsvis lukkende eller åpnende på elevens respons. Spørsmål som enten krever bekreftelse eller avkreftelse, hovedsaklig ja/nei-spørsmål i interrogativt format, har en lukkende virkning på elevresponsen. Læreren begrenser både temaet som eleven skal forholde seg til og måten eleven kan respondere på ("ja" eller "nei").



Alternativspørsmål har en liknende innvirkning på elevens responsmuligheter. Læreren fremsetter ulike svaralternativer i spørsmålet som eleven må velge mellom, og begrenser dermed både temaet og reponsform. Likevel var ikke slike spørsmål entydig lukkende i datamaterialet, da eleven ofte reflekterer selv om spørsmålsformuleringen ikke krever dette. Hv-spørsmål er den spørsmålstypen som er entydig åpnende i datamaterialet. Læreren gjør eleven til den informasjonsgivende deltakeren med slike spørsmål og legger få bånd på elevens svarmuligheter og aktuell tematikk.

Analysens andre perspektiv, i 4.2.2, viste hvordan læreren håndterer minimal elevrespons. Måten læreren håndterer slike korte elevyttringer på, er ved å stille ulike oppfølgings- eller utdypingsspørsmål som krever at eleven tar stilling til aktuelt saksforhold. Hv-spørsmål og ja/nei-spørsmål med interrogativt format, samt fortsettelsessignaler, utgjør lærerens strategier. De benyttes for å undersøke om forståelsen mellom deltakerne overensstemmer før de går videre i samtalen.

Minimale elevsvar kan i tillegg være uttrykk for en "no-problem response". Et slikt svar benyttes når en aktuell deltaker vil unngå utdyping av det saksforholdet han/hun blir spurt om, og heller ønsker å gå videre i samtalen. Læreren minimerer mulighetene for at elevens minimale respons er et uttrykk for en "no-problem response", da han/hun virker problemsøkende i oppfølgingsfasen og stiller spørsmål som krever at eleven besvarer spørsmålet på nytt. På den måten signaliserer læreren et ønske om utdyping og sikrer at eleven tar stilling til spørsmålet.

Det siste perspektivet i analysen av lærerens spørsmålsformuleringer, i 4.2.3, viste hvordan læreren benytter spørsmål med preferanse for én type svar, og videre hvordan slike spørsmål mottas og behandles av eleven. Positivt og negativt formulerte deklarativspørsmål innehar denne rollen i datamaterialet. Når disse spørsmålene forekommer, har eleven mulighet til å tolke hva som er det prefererte svaret (hva læreren er ute etter). I følge Sacks (1987) er samtaler som regel rettet mot enighet. Når læreren anvender ledende spørsmål, kan eleven i utgangspunktet søke tilslutning til lærerens foretrukne svar, uansett om han/hun i utgangspunktet samtykker eller ikke. Analysen dokumenterer at når slike spørsmål anvendes, øker muligheten for at elevens svar er en "no-problem response" eller et uærlig svar.

### 7.3 Reformuleringer som samtalestrategi

Analysen i kapittel 5, synliggjorde hvordan læreren håndterer elevens responsytringer ved å anvende reformuleringer. Reformuleringsytringer tar stilling til samtalen som foregår eller ytringer som allerede er fremsatt. Den som fremsetter reformuleringer, oppsummerer foregående talers opprinnelige mening, men tolker ikke ytringen subjektivt. En reformulering kan fremsettes på to måter: enten som reformulering av konsekvens, eller som reformulering av essens. På samme måte som spørsmål, er reformuleringer responsgenererende: De forekommer som den første delen av et turpar og krever respons. I tråd med tidligere CA-forskning er lærerens anvendelse av reformuleringer knyttet til hvilken funksjon og rolle de har i samtalen der og da. Analysen av lærerens reformuleringer synliggjorde fire funksjoner som tjener ulike kommunikative formål.

I 5.2.1 viste jeg hvordan lærerens reformuleringer har funksjonen *forståelse*. Reformuleringsytringene undersøker om det eksisterer en felles forståelsesplattform før deltakerne går videre i samtalen. Elevens tidligere ytringsinhold danner basis for hvordan reformuleringen realiseres, og den forekommer både som essens og som sammendrag. Slike reformuleringer synliggjør hvordan og om læreren oppfatter elevens tidligere samtaleinnhold og antyder grad av legitimitet i fremsettelsen. De forekommer i tilknytning til de fleste temaer, i starten av ytringen, og realiseres med slutningsmarkøren ”så”, den registrerende bemerkningen ”ja”, tidsadverbialet ”da” eller adverbet ”asså”.

Som fremvist i 5.2.2 kan ikke en temasekvens avsluttes av seg selv. Reformuleringens andre funksjon er dermed knyttet til *avslutningen* eller *konklusjonen* en slik temasekvens. De markerer enten en forholdsvis brå overgang, eller en stegvis overgang til et nytt tema. Lærerens reformuleringsytringer av denne typen forekommer etter elevens ytring, og fremsettes både som essens og konsekvens. De har samtidig elementer av forståelse innlemmet, da realiseringen likner et spørsmål og gir eleven muligheten til å korrigere dersom innholdet i reformuleringsytringen er feil. Dette viser at man ikke har med ensidige funksjoner å gjøre, men snarere med overlappende og komplementære funksjoner som sammen medvirker til å håndtere elevens ytringer og videre inkludere eleven i samtalen.

Den tredje funksjonen lærerens reformuleringer har i datamaterialet er eksplisitt rettet mot å fremtvinge elevresponser (jf. 5.2.3). Bruk av reformuleringer er i seg selv responsgenererende, men elevens ytringer ofte er lite informative og minimale i de analyserte elevsamtalene. Læreren ser ut til å løse dette ved å fremsette reformuleringsytringer som konsekvens eller essens etter korte elevresponser, hvor innholdet i elevens foregående ytring

gjentas. Slike reformuleringer gjengir elevens tidligere ytring nærmest ordrett, i et deklarativt og/eller ledende format, og *anmoder eleven om å ta stilling til det aktuelle saksforholdet og utdype sitt svar*.

Reformuleringenes fjerde og siste funksjon er derimot mer usikker. Som fremvist i 5.2.4 likner den en reformulering som anmoder eleven om å utdype sin respons. Den fremsettes etter en elevytring, med et ledende format og slutningsmarkøren ”så”. Det signifikante er derimot relatert til at læreren bringer på bane nye, meningsbærende ord som eleven ikke anvender selv. Læreren tillegger eleven gode intensjoner, meninger og hensikter, fremfor å ta stilling til hva eleven faktisk sier. Lærers reformuleringsytring skiller seg dermed markant fra innholdet i elevens foregående ytringer, og later isteden til å være et uttrykk for (over) tolkning. Funksjonen er derfor vanskelig å fastsette, men med reformuleringsytringene som fremsettes ser det ut til at *læreren søker tilslutning til sitt eget (institusjonens) synspunkt* i forbindelse med et tema.

## **7.4 Samtalestrategier når potensielle problemer er temaet**

Analysen av hvordan læreren initierer samtale om potensielle problemer, springer ut fra tidligere forsknings bemerkninger om at elevsamtalen er problemorientert (jf. Hofvendahl 2006; Tveit 2010). Fordi elevsamtalen inneholder flere ulike samtaletemaer, har jeg anvendt Linell og Bredmars (2007: 418) definisjon av hva et potensielt problematisk tema kan være, for å avgrense analysen til hvordan ”mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner” initieres. Disse temaene kan knyttes til Goffmans (1955) teori om positivt og negativt ansikt, da samtale om dem innebærer henholdsvis å bevege seg inn på elevens territorium og den enkelte elevs personlighet og verdier.

For det første dokumenterte analysen at læreren hovedsaklig initierte samtale om disse temaene ved bruk av åpne og lukkede spørsmål som berørte det enkelte temaet direkte, eller et tema som markerte klassetilhørighet til ”mobbing” eller ”elevens skoleprestasjoner”.

For det andre, representerte lærers ytringer ofte ansiktstruende handlinger i initieringen av og samtale om ”mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner”. Dette er handlinger som utfordrer elevens forestillinger om eget positive eller negative ansikt. Anmodninger, i form av spørsmål, ble benyttet av læreren for å få tilgang til informasjon om de aktuelle temaene og initierte gjerne temasekvensene. Med slike handlinger beveger læreren seg inn på elevens territorium og krever respons. Kritikken av elevens positive ansikt forekom særlig i

samtale om eller i tilknytning til ”elevens skoleprestasjoner”. Ofte var ikke skoleprestasjoner det eksplisitte temaet, men snarere var læreren opptatt av atferdsendringer av forhold som virket inn på skoleprestasjonen. Kritik er en ansiktstruende handling som berører elevens personlighet i form av oppfatninger og verdier.

Lærerens ansiktstruende handlinger innvirket videre på elevens responsyringer. I de analyserte samtalene kan elevens ytringer relateres til en ansiktsbevarende atferd, der han/hun i flere tilfeller forsøker å unngå nærmere innsyn i det problematiske. Som strategi ser det ut til at eleven benytter en ”no-problem response”. Derimot følger læreren opp dette svaret med et nytt utdypings- eller oppfølgingsspørsmål og nærmest tvinger eleven til å uttale seg om det potensielt problematiske.

For det tredje, inneholdt både lærerens initieringsyringer og elevens responsyringer *pre-delikate avbrudd*. Dette er signaler som indikerer en nølende kommunikatív atferd og er med på å underbygge de aktuelle temaene som potensielt problematiske og ansiktstruende. De pre-delikate avbruddene som forekom i de aktuelle sekvensene og markerte stopp i taleflyten var turinterne pauser, fylte pauser (”ehm” eller forlenget ”e”) og omstarter/reparasjoner.

For det fjerde, benyttet læreren seg ofte av *dempere* i ytringer når ”mobbing” eller ”elevens skoleprestasjoner” var temaet. Dette er ord som nedtoner alvorlighetsgraden til ytringen som fremsettes. Eksempler på slike ord i det analyserte datamaterialet er ”litt”, ”lissom” og ”sånn”. I tillegg kan også bortforklaringer merkes, gjerne i turen etter at et potensielt problematisk saksforhold er fremsatt. Dette toner ned alvorlighetsgraden og minimerer den ansiktstruende atferden. Felles for både pre-delikate avbrudd og dempere i datamaterialet var at de forekom tidlig i aktuelle ytringer, gjerne før det potensielt problematiske.

## **7.5 Elevsamtalen som dialog?**

På grunn av CAs begrensinger som en deskriptiv og rent beskrivende analysemetode har jeg anvendt teori fra Lassen og Breilid (2010), Argyris (1991) og Buber (2003), samt Shor og Freire (1987) for å definere hva *dialog* er. Definisjonen er ment som et kontekstualiserende og vurderende perspektiv til mine funn, som beskriver relasjonen som etableres og skapes i de analyserte sekvensene i elevsamtalen (jf. 2.4). Årsaken til valget av dette perspektivet bunner i en beskrivelse av elevsamtalen som en dialogisk samtale i *Forskrift til opplæringslova* § 3-8

(”Dialog om anna utvikling”). I tillegg har Tveit (2010) avdekket at idealet om dialog later til å være delvis fraværende i en skolesamtale mellom lærer og foreldre.

I de analyserte elevsamtalene indikerer lærerens samtalestrategiske atferd i form av spørsmålsformuleringer og reformuleringer både dialogiske og mindre dialogiske sider. Spørsmål og reformuleringer er i seg selv responsgenererende, da de fremsettes som første del av et turpar og krever respons fra eleven som den andre delen av turparet. Lærerens bruk av slike ytringer antyder derfor et ønske om en aktiv og bidragende elev. Åpne spørsmål, særlig hv-spørsmål, som ikke begrenser elevens responsinnhold og –form, bidrar til en dialogisk samtale. Læreren skaper rom for elevens mulighet til refleksjon og gir ham/henne mulighet til å komme med personlige innspill.

Flere av lærerens reformuleringsytringer indikerer også liknende tendens. Med reformuleringsytringer som har forståelse og anmodning om udyping som interaksjonelle funksjoner, forsøker læreren å oppfatte elevens intenderte mening med foregående ytringer. Lærerens reformuleringsytring blir et forsøk på å skape en felles forståelsesplattform, både basert på sin egen oppfatning og innholdet i elevens ytringer. Reformuleringer som konkluderer eller avslutter en temasekvens, indikerer det samme. En slik reformuleringsytring krever en bekreftende eller avkreftende respons fra eleven, før de går videre i samtalen. Med Martin Buber (2003) kan man si at læreren skaper en ”Jeg-Du”-situasjon med sine reformuleringsytringer, hvor eleven gjøres til en likeverdig samtaledeltaker som har medbestemmelsesrett. Læreren forholder seg til elevens respons og går ikke videre i samtalen før eleven responderer bekreftende på reformuleringen og fastsetter at eventuelle uklarheter eller misforståelser er oppklart.

Lærerens spørsmål og reformuleringer er derimot også ofte begrensende for hvordan eleven kan fremsette sine ytringer. Lukkende spørsmålsformuleringer som ja/nei-spørsmål, deklarativ-spørsmål og alternativspørsmål legger begrensninger på elevens responsform og -innhold. Det samme gjør reformuleringsytringer hvor læreren søker tilslutning til eget (intitusjonens) synspunkt. I slike samtalesekvenser reduseres elevsamtalens dialogiske karakter fordi læreren blir den styrende og premissgivende deltakeren. Assymetrien i deltakerforholdet synliggjøres også delvis når læreren benytter reformuleringer som avslutter eller konkluderer til slutt i en temasekvens. Læreren bestemmer og initierer nemlig temasekvensens slutt og går videre til et nytt tema med et nytt spørsmål.

Initieringen av og samtale om de potensielt problematiske temaene ”mobbing” og ”elevens skoleprestasjoner”, synliggjør dialogiske trekk ved elevsamtalen. At disse temaene

er ansiktstruende og initieres av ansiktstruende handlinger, antyder at slike sekvenser i utgangspunktet en lite dialogisk tilnærming. Læreren virker problemsøkende og kan fremprovosere ansiktsbevarende handlinger (f.eks. en ”no-problem response”) i elevens responsyrtinger. Dermed skapes ikke en felles, gjensidig forståelse av disse temaene, men snarere blir læreren pågående og styrer samtalsretning.

På den andre siden er lærerens strategibruk i slike sekvenser med på å bevare elevens ansikt. Ved å anvende pre-delikate avbrudd og dempende uttrykk, bevisst eller ubevisst, i samtale om/i initieringsfasen av ”mobbing” eller ”elevens skoleprestasjoner”, signaliserer læreren en forsiktig tilnærming. Fremgangsmåten er ikke unngående, hvor læreren ikke fremsetter de ansiktstruende handlingene, men den er snarere avvæpnende og viser hensyn til at de aktuelle temaene kan oppleves som følsomme eller problematiske for eleven. På denne måten etablerer læreren en empatisk tilnærming til eleven, hvor det virker sannsynlig at eleven kan komme til å besvare de ansiktstruende handlingene på en ærlig måte – uten å ty til ansiktsbevarende handlinger. Argyris’ (1991) dialogbegrep gjør seg gjeldende her. Læreren holder ikke tilbake sine meninger, men fremsetter det som synes riktig i situasjonen. Gjør for eksempel eleven for lite arbeid i timene, sier læreren ifra om dette.

Ved siden av lærerens samtalestrategiske tilnærming til eleven later det videre til at lærerens og elevens institusjonelle roller medvirker til at elevsamtalens dialogiske karakter ikke er fullstendig. Læreren er ansatt av institusjonen og skal etterfølge det lovverket som gjelder for elevsamtalen. Elevsamtalen har et fastsatt formål (hvordan eleven fungerer faglig og sosialt) som læreren skal oppfylle, ved hjelp av ulike samtalestrategier. Læreren har i tillegg mer erfaring i å delta i formelle skolesamtaler og har som regel alderen på sin side. Eleven er med sin institusjonelle rolle delvis underlagt læreren i samtalekonteksten og kan forvente at læreren skal ta initiativet til samtale og bestemme hva slags informasjon som er relevant i sammenhengen.

Med bakgrunn i analysen av datamaterialet er den største utfordringen i elevsamtalen knyttet til elevens kommunikative atferd, snarere enn lærerens tilnærming. Analysene dokumenterer at elever ofte ”snakker læreren etter munnen” eller kun fremsetter korte, bekreftende responser. Dette gir læreren et begrenset arbeidsrom som krever gode samtalestrategier for å få elevene i tale. Fortsettelsessignaler og rom for betenkingstid svarer for eksempel til samtalestrategier som fungerer vellykket til dette formålet. Eleven responderer mer utfyllende og har utvidede turer i de sekvensene hvor læreren benytter disse strategiene.

Oppsummert, med bakgrunn i analysenes funn, definisjonen av dialogbegrepet og deltakernes institusjonelle roller, gjennomføres ikke de aktuelle elevsamtalene entydig dialogisk. De har derimot et dialogisk potensial som kan økes jo mer bevisst læreren er sin institusjonelle posisjon og anvendelse av samtalestrategier.

## 8 Avslutning

I denne avhandlingen har jeg undersøkt hva som kjennetegner lærerens samtalestrategier i elevsamtalen og i hvilken grad disse strategiene bidrar til en god dialog. Helt konkret har jeg analysert hvordan læreren stiller spørsmål til eleven, hvordan læreren håndterer elevens respons og hvordan læreren initierer samtale om to potensielt problematiske temaer. Fokuset har vært rettet mot den formelle elevsamtalen hvor kun læreren og eleven deltar. Denne samtalen er fastsatt i skolelovverket og skal gjennomføres minst to ganger hvert skoleår. Elevsamtalen skal bidra med informasjon om hvordan eleven fungerer faglig og sosialt.

For å finne svar på mine spørsmål har jeg benyttet empiri bestående av et korpus med ti elevsamtaler. CA er anvendt som analysemetode, og fokuset har vært eksplisitt rettet mot hvordan læreren og eleven agerer gjennom å snakke og hvordan ulike ytringer påvirker hverandre i spørsmåls-, reformulerings og problemsekvenser. På grunn av CAs begrensning som en utelukkende deskriptiv analysemetode, har jeg vurdert og tolket aktuelle funn opp mot en dialogisk forståelse av elevsamtalen. *Forskrift til opplæringslova*, tidligere skolesamtaleforskning og definisjonen av dialogbegrepet inneholder argumenter som gjør en slik vinkling fruktbar.

I Norge finnes det lite utstrakt forskning på hvordan elevsamtalene foregår og hvordan læreren kan opptre for å oppnå et best mulig resultat i henhold til ønsket intensjon i lovtekstene. Erfaringsmessig mangler også lærerutdanningen nok relevant opplæring som ruster læreren til å foreta valg som løser mange av de kommunikative utfordringene man støter på i gjennomføringen av elevsamtalen. Denne avhandlingen er et nytt og beskrivende bidrag til en slik forskningstradisjon og viser noen samtalestrategier læreren benytter. Denne studien kan være et startpunkt for mer inngående forskning som kan bidra med verdifull kunnskap om og hvordan formell lærer-elev-interaksjon best bør gjennomføres.

På grunn av en overordnet kvalitativ tenkemåte i denne avhandlingen, er en generalisering av funn ikke mulig. Derimot styrkes generaliseringspotensialet av intervjuene som ble gjort for validering av datamaterialet. Informantene her kunne bekrefte at elevsamtalene som utgjør mitt analyserte datamateriale, i stor grad gjennomføres likt på mange skoler. Avhandlingens analyser viser derfor med en viss sannsynlighet hvordan mange lærere opptrer ved bruk av spørsmålsformuleringer, håndtering av elevrespons og samtale om problematiske temaer i elevsamtalen. Mange samtalestrategier bidrar til en god dialog, basert på hva en god elevsamtale er, mens andre strategier er mindre dialogisk orienterte. I tillegg



viser avhandlingen at lærerens og elevens institusjonelle rolle påvirker gjennomføringen og gir elevsamtalen en viss struktur: Læreren er styrende, mens eleven er avventende.

Noen analytiske funn er direkte relevante for læreres praksis. Lærerens bruk av åpne spørsmål, fortsettelsessignaler, samt evne til å gi elevene betenkningstid før et svar avleveres, fungerer for å håndtere elevsamtalens tilsynelatende største utfordring: å få elevene til å produsere utdypende svar. I tillegg understøtter disse strategiene en dialogisk gjennomføring, da eleven blir inkludert og får bestemme innholdet. Læreren holder heller ikke tilbake irrettesettende kommentarer som berører elevens selvbylde. Isteden nedtones alvorlighetsgraden av disse ansiktstuede handlingene ved bruk av dempende uttrykk. Læreren fungerer dermed som en rådgiver – ikke en dommer.

Noen strategier bør man også unngå som lærer. Lukkende spørsmål som legger bånd på elevens responsinnhold og -form, spørsmål som har et tydelig preferert svar som tillater en minimal respons, samt overtolkning av elevens intensjoner, kan føre til lite utdypende og informasjonsgivende elevyttringer. Disse kan bidra til at elevsamtalen også blir mindre dialogisk orientert, da læreren blir den merkbart styrende deltakeren og eleven reduseres til et intervjuobjekt.

Kjennskap til disse samtalestrategiene kan være til hjelp for lærere i gjennomføringen av elevsamtaler i dagens skole. Mine analyser synliggjør både gode og mindre gode strategiske praksiser, og viser noen utfordringer som ligger innlemmet i gjennomføringen, samt forslag til hvordan disse utfordringene kan løses. I kontrast til overlærer Strange, som ble presentert i avhandlingens innledning, virker mange lærere i dagens skole å være elevorienterte. Basert på denne studien verdsetter lærerne tilsynelatende elevens bidrag i den formelle interaksjonen, lytter og forsøker å unngå potensielt sårende bemerkninger.

## Litteratur

- Andersen, A. S. (2008): "Foreldresamarbeid. Hvordan gjennomføre et godt møte". I: *Bedre skole* nr.2. Fagpressen S 43-48
- Antaki, C. (2002): "Personalized revision of 'failed' questions". I: *Discourse Studies* 4. S 411-428
- Argyris, C. (1991): "Teaching smart people how to learn". I: *Harvard Business review*. S 99-109
- Baltzersen, R. K. (2008): "Å samtale om samtalen". I: *Bedre skole* nr. 2. Fagpressen S 52-54
- Bjørneboe, J. (1955): *Jonas*. H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard): Oslo
- Brenna, L. (2008): "Det vanskelige samarbeidet". I: *Bedre skole* nr. 2. Fagpressen S 36-38
- Buber, M. (2003): *Jeg og Du*. De norske Bokklubbene: Oslo. Oversatt av Hedvig Wergeland
- Drew, P. (2003): "Comparative Analysis of Talk-in-Interaction in Different Institutional Settings: A Sketch". I: *Studies in Language and Social Interaction. In Honor of Robert Hopper*, av Phillip J. Glenn, Curtis D. LeBaron, Jenny Mandelbaum. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. S 293-308
- Eggen, A. B. (2009): "Utviklingssamtalene som vurdering". I: *Bedre skole* nr. 2. Fagpressen S 65-70
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1970): "On Formal Structures of Practical Actions". I: *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments*, av John C. McKinney & Edward A. Tiryakian. Meredith Corporation: New York S 337-366

- Goffman, E. (1955): "On face work: an analysis of ritual elements in social interaction". I: *Communication in face to face interaction* (1972), av John Laver & Sandy Hutcheson (red.). Penguin Books: Harmondsworth S 319-346
- Grønmo, S. (1996): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen". I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* av Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). Universitetsforlaget: Oslo S: 73-108
- Hauger, B. & Kaarstad, A. L. (2009): "Annerkjennende elevsamtaler. Forebygging av frafall i videregående opplæring". I: *Bedre skole nr. 3*. Fagpressen S 40-46
- Heritage, J. & Clayman, S. (2010): *Talk in Action. Interactions, Identities, and Institutions*. Wiley-Blackwell
- Heritage, J. & Roth, A. (1995): "Grammar and Institution: Questions and Questioning in the Broadcast News interview". I: *Research on Language and Social Interaction* 28. S 1-60
- Heritage, J. C. & Watson, D. R. (1979): "Formulation as Conversational Objects". I: *Everyday Language: studies in Ethnomethodology*, av George Psathas. New York: Irvington Publishers Inc. S 123-162
- Hjetland, H. (2008): "Lytt til kvarandre!" I: *Bedre skole nr.2*. Fagpressen S 16-21
- Hofvendahl, J. (2006): *Risikabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Linköpings universitet/Arbetslivsinstitutet: Stockholm
- Holter, H. (1996): "Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning". I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* av Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). Universitetsforlaget: Oslo S: 9-25
- Holter, H. & Kallenberg R. (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Universitetsforlaget: Oslo

- Houtkoop-Steenstra, H. (1997): "Being friendly in survey interviews". I: *Journal of Pragmatics* 28. S 591-623
- Houtkoop-Steenstra, H. & Antaki, C. (1997): "Creating Happy People by Asking Yes-No Questions". I: *Research on language and Social Interaction* 30. S 285-313
- Håstein, H. (2008): "Ta mumligen på alvor". I: *Bedre skole* nr. 2. Fagpressen S 48-52
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag as: Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999): *St.meld. nr. 32 (1998-99) Videregående opplæring*. Internett: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-32-1998-99-.html?showdetailedtableofcontents=true&id=192308>, besøkt den 26.04.2011
- Kristiansen, A. (2008): "Tillit og tillitsforventninger i møter mellom mellom hjem og skole". I: *Bedre skole* nr.2. Fagpressen S 27-33
- Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Internett: <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>, besøkt den 26.04.2011
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Forskrift til opplæringslova (FOR 2006-06-23 nr 724)*. Internett: <http://www.lovdato.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>, besøkt den 20.09.2010
- Kunnskapsdepartementet (2008): *St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Internett: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>, besøkt den 26.04.2011
- Kunnskapsdepartementet (2011): *Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Internett:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010-2011.html?id=641251>, besøkt den 30.04.2011

Lassen, L. & Breilid, N. (2010): *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal Akademisk: Oslo

Liddicoat, A. J. (2007): *An introduction to Conversation Analysis*. Continuum: London

Linell, P. (2001): *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins: Amsterdam

Linell, P. & Bredmar, M. (2007): "Reconstructing Topical Sensitivity: Aspects of Face-Work in Talks between Midwives and Expectant Mothers". I: *Discourse Studies volume 3* av Teun A. van Dijk (red.). SAGE Publications: Los Angeles/London/New Delhi/Singapore

Martiniussen, W. (2001): *Samfunnsliv: innføring i sosiologiske tenkemåter*. Universitetsforlaget: Oslo

Nofsinger, R. E. (1991): *Everyday Conversation*. SAGE PUBLICATIONS: Newbury Park/London/New Delhi

Overland, T. (2008): "Problemløsende samtaler mellom hjem og skole". I: *Bedre skole* nr. 2. Fagpressen S 21-27

Pedersen, H. E. (2008): "Lytt, lytt og lytt..." I: *Bedre skole* nr. 2. Fagpressen S 38-43

Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2008): "Kan vi snakke med barn om alt?" I: *Bedre skole* nr. 2. Fagpressen S 33-36

Sacks, H. (1987): "On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation". I: *Talk and Social Organisation*, av Graham Button & John R. E. Lee (red.). Multilingual Matters LTD: Clevedon/Philadelphia S 54-69

- Sacks, H. (1992a): *Lectures on Conversation vol I*. Blackwell: Oxford
- Sacks, H. (1992b): "Everyone has to Lie". I: *Lectures on Conversation vol I* av Harvey Sacks. Blackwell: Oxford S 549-566
- Sacks, H. (1992c): "Topic". I: *Lectures on Conversation vol I* av Harvey Sacks. Blackwell: Oxford S 752-763
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974): "A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation". Internett: [http://www.utm.utoronto.ca/~jsidnell/Course\\_files/SSJ.Turn-Taking.pdf](http://www.utm.utoronto.ca/~jsidnell/Course_files/SSJ.Turn-Taking.pdf), besøkt 23.03.2011
- Schegloff, E. A. (1982): "Discourse as an interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences". I: *Analyzing Discourse: Text and Talk*, av Deborah Tanner (red.). Georgetown University Press: Washington D. C. S 71-93
- Schegloff, E. A. (1990): "On the Organization of Sequences as a Source of "Coherence" in Talk-in-Interaction". I: *Conversational Organization and its Development* av Bruce Dorval (red.). Ablex Publishing Corporation: Noorwood, New Jersey
- Schegloff, E. A. (2000): "Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation". I: *Language in Society* 29 S 1-63
- Schegloff, E. (2007): *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Vol. 1 Cambridge University Press: Cambridge
- Schegloff, E. & Sacks, H. (1974): "Opening Up Closings". I: *Ethnomethodology*, av Roy Turner (red.). Penguin Education S 233-264
- Shor, I. & Freire, P. (1987): *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on transforming education*. Bergin & Garvey: Westport, Connecticut/London

- Sidnell, Jack (2010): *Conversation Analysis – An Introduction*. Wiley - Blackwell
- Simonsen, T. G. (2003): “Innledende essay”. I: *Jeg og Du* av Martin Buber. De norske Bokklubbene: Oslo. S VIII-LIV
- Svennevig, J. m.fl. (1995): *Tilnærminger til tekst*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag: Oslo
- Svennevig, J. (1999): *Getting Acquainted in Conversation*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Svennevig, J. (2001a): ”Ja, jo and nei initiating responses to wh-questions in Norwegian”. I: *Modalität und mehr/Modality and More*, av Heinz Vater og Ole Letnes (red.). Wissenschaftlicher Verlag Tier S 143-165
- Svennevig, J. (2001b): *Språklig samhandling - innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelens Forlag a.s.: Oslo
- Svennevig, J. (2003): ”Reformulering av spørsmål i andrespråkssamtaler”. I: *Grammatik och samtal. Studier til minne av Mats Eriksson* av Nordberg, B. m.fl. (red.). Uppsala Universitet: Institutionen för nordiska språk S 75-90
- Svennevig, J. (2008): ”Exploring leadership conversations”. I: *Management Communication Quarterly* 21 (4). S 529-536. Internett: <http://mcq.sagepub.com/content/21/4/529.full.pdf+html?etoc>, besøkt 17.01.2011
- Svennevig, J. (under utg.): “Reformulation of questions with candidate answers”. Under utgivelse i *International Journal of Bilingualism*
- Tveit, A. D. (2010): *Challenging and dilemmatic dialogues – A study of conversations between teacher(s) and parents*. Faculty of Education/Department of Special Needs: University of Oslo

Utdanningsdirektoratet (2006): *Den generelle delen av læreplanen*. Internett:

[http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/), besøkt den 26.04.2011

Utdanningsdirektoratet (2006): *Prinsipp for opplæringa*. Internett:

[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2112](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112), besøkt den 26.04.2011

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Internett:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>, besøkt den 26.04.2011



# Vedlegg 1

## Transkripsjonsnøkkel

Utdragene fra elevsamtalene er transkribert etter et system utarbeidet av Du Bois m.fl. (1993, referert i Svennevig 2001b: 9-10). Følgende symboler benyttes i avhandlingen:

L	lærer
E	elev
..	kortere pause (opptil 0.5 sekunder)
...	mellomlang pause (0.5 til 1.0 sekunder)
...(tall)	lengre pause (målt i sekunder)
@	latter (ett tegn for hver stavelse)
?	spørrende intonasjon
. (punktum)	synkende intonasjon
=	forlenging av lyd
, (komma)	fortsettelsesintonasjon
S + nummer (S1, S2 osv.)	stedsnavn
F + nummer (F1, F2 osv.)	jentenavn
M + nummer (M1, M2 osv.)	guttenavn
e	nølelyd
<P ord P>	lav stemmestyrke
(SMATT)	ikke-språklige lyder (host, kremt osv.)
<X ord X>	usikker transkripsjon
<@ ord @>	latterkvalitet (leende eller lattermild tale)
X	uhørbar stavelse
(H)	innpust
<H ord H>	tale på innpust
[ ord ]	overlappende tale
((KOMMENTAR))	kommentar til transkripsjonen, f.eks.: ((SKRIVER))

## Vedlegg 2

### Intervjuer for validering av datamaterialet

Fremgangsmåte og spørsmål/temaer:

- Fortelle om prosjektet med tanke på hva man skal undersøke og hvilken hensikt oppgava kan ha
  - Fortelle hvilken rolle deltakerne i intervjuet spiller for oppgava (ikke bedømme læreren, men om samtaleene er autentiske sammenliknet med dagens)
  - Informere om taushetsplikten forbundet med disse samtaleene
  - Spille av deler av to elevsamtaler
  - Stille spørsmål
- 
1. Hvor lenge har du jobbet i skoleverket?
  2. Har du gjennomført mange elevsamtaler før?
  3. Hva tenker du er viktig med tanke på gjennomføringen av elevsamtaler som kommer tidlig på året?
  4. Dersom man tar i betraktning at disse samtaleene er gjennomført på første halvdel av 8.klasse, hvordan synes du disse kan sammenliknes med dagens samtaler?
  5. Synes du disse/denne samtalen er representativ for måten dagens elevsamtaler kan gjennomføres på, uten å vurdere lærerens innsats? Hvorfor/hvorfor ikke?
  6. Hva synes du stemmer mest overrens med dagens gjennomføring i disse samtaleene?
  7. Hva stemmer ikke overrens?
  8. Hva vil du si om samtaleene som ikke er blitt sagt?

#### Intervju med Lærer 1, 23.09.2010:

1. – Jeg har jobbet i skolen i 11 år.
2. – Ja.
3. – At elevene forstår at de skal ha utbytte av samtalen. Det skal ikke være bare spørsmål fra læreren, men eleven skal delta aktivt. Gjerne bør eleven forberede seg og ha fokus på også det faglige. Trivsel er også viktig. Læreren må finne ut hvilke forventninger eleven har til seg selv og til ungdomsskolen. Jeg synes også at det er viktig at ikke det kommer noen overraskelser i disse samtaleene. Man kan følge en allerede kjent plan, og eleven kan være med på å styre samtalen.
4. – I dag er det mer fokus på faglige prestasjoner, mens det i samtaleene var det sosiale og trivsel som dominerte. De likner forholdsvis mye på det som foregår i dag, tror jeg. Man har en litt passiv holdning til elevene, mens læreren stiller spørsmål. Jeg opplever at det er lite fokus på bevissthet rundt egen læringsprosess, og kvalitet. Læreren er

nesten som en politimann i avhør i opptakene, og det kan godt tenkes at det foregår på denne måten noen steder i dag også.

5. – Jeg synes det virker som at samtalerne gir et godt bilde av hvordan denne type samtaler kan foregå i dag, kanskje ikke helt identisk, men mange like elementer. Så som fokus på trivsel ved første samtale, elevene venter på spørsmål fra læreren og fokus på forventninger. Overraskende at det virker som at faglæreren i den ene av samtalerne skiller mellom matematikk og alle fag.
6. – Jeg synes fokuset på trivsel og fokuset på lysten til å gå på skolen er tydelig. Det samme gjelder motivasjon og mobbing. Læreren ”fisker” litt etter informasjon for å få tak i det sosiale på skolen og i klassen, og mellom elevene. Viktig at læreren våger å ta opp ”flaue” temaer, slik at dette ikke blir et problem senere. Fokuset på mobbing skyldes kanskje at det var mer mobbing før? I allefall er dette mitt inntrykk, uten at jeg kan si noe sikkert.
7. – I dag er det større fagfokus og elevdeltakelse som preger samtalerne. Fokuset på trivsel kan tolkes likt, samtidig kommer også dette med elevens forståelse for organisasjonen og skolehverdagen inn. Det virker relativt likt i mine øyne. I hvertfall dersom man tar høyde for den første samtalen som gjennomføres på 8.trinn.

#### **Intervju med Lærer 2, 24.09.2010:**

1. – Jeg har jobbet 34 år i ungdomsskolen.
2. – Ja. Jeg har hatt noen perioder som klassestyrer, samt kontakt med elevene som rådgiver. Temaene er kanskje annerledes i rådgiversamtalerne, men jeg har mye kontakt med elever.
3. – Viktig med fokus på elevens trygghet i gruppa og i forhold til læreren. Trivsel er uten tvil sentralt. Det samme kan man kanskje si om karakterer som man må avmystifisere litt.
4. – Jeg tror disse samtalerne er relevante på grunn av like forskjeller nå og da. Lærerens personlighet er fortsatt viktig, og kommunikasjonsbiten forandres nok lite over dette tidsrommet. Det kan for eksempel fortsatt være vanskelig å få elevene i tale på grunn av trygghet. Tillitsforholdet blir viktig. I samtale tror jeg at det har skjedd størst forskjeller på kommunikasjonsformen der foreldre, lærere og elev er involvert, enn på kommunikasjonsformen mellom lærer og elev.
5. – Jeg tror samtalerne er ganske like nå og da. Jeg tror ikke det finnes mange ulike måter å gjennomføre slike samtaler på. Særlig dersom man tar høyde for de omliggende faktorene; tidlig i ungdomsskolen, fokus på trivsel, utrygge elever osv. Den ene samtalen har et godt eksempel synes jeg ved først å stille et åpent spørsmål som eleven svarer kort på, og som hun følger opp med mer konkrete spørsmål etterhvert.
6. – Innholdet er ganske likt. Det finnes ingen oppskrifter på ulike former. Sunn fornuft er fortsatt viktig. Man har kanskje flere samtaler nå enn før? Uten at jeg kan si dette for sikkert.
7. – Det er jeg usikker på. Jeg synes det er liten forskjell. Samtalerne kan regnes som representative, og viljen til å lytte hos læreren virker fortsatt like fremtredende nå som i samtalerne. Forøvrig savner jeg mer opplæring hos lærerne i forhold til å skape den gode samtalen. Mangel på samtaleteknikk i lærerutdanninga virker fraværende. Viktig med økt fokus på dette og det vil være med på å gjøre yrket mer profesjonelt.

8. – Jeg føler bare at prosjektet virker spennende og at det er viktig at det blir rettet fokus på denne biten. Skolering i å føre gode samtaler er og blir sentralt i skolen.

### **Intervju med Lærer 3, 28.09.2010:**

1. – Jeg har jobba i skolen siden 1973. Først 15 år i administrasjonen, deretter som faglærer og kontaktlærer.
2. – Jeg har ikke jobbet så lenge med utviklingssamtaler fordi jeg først jobbet i administrasjonen, men det har jo blitt en del likevel. Jeg setter veldig pris på kontakten jeg får med elevene i en slik samtale som jeg anser som viktig i relasjonsbyggingen.
3. – Det viktigste for meg er å bli kjent med elevene hva gjelder hjemmesituasjon, fritidsinteresser, fagene, hva de trives med og annet nyttig. Det er viktig å skape en relasjon og trygghet fra første stund. Jeg liker også å møte forberedt til slike samtaler, men dette må ikke overstyre samtalen. Punktene jeg har satt opp på forhånd kan godt brytes dersom eleven uttrykker noe som er verdt å snakke videre om.
4. – Jeg føler disse opptakene kunne foregått her, og jeg kjenner meg igjen. Mest ja/nei-spørsmål og forsøk på å få eleven til å si mer og utdype. Det handler mye om å få igang en samtale, for eksempel ved å starte med fritidsinteresser for å få en løserstruktur slik at eleven åpner seg og forteller. Det artige ved å være kontaktlærer er nettopp å få god kontakt med elevene og se utviklinga i over tre år.
5. – Ja, det føler jeg. Mange ja/nei-spørsmål og svar. Problemstillingene er like nå, og det handler om å gjøre elevene kjent med nye og ukjente systemer, for eksempel timeplanen og måten man jobber på i ungdomsskolen i forhold til barneskolen. Den sosiale biten er tydelig, og man finner ut mer etterhvert.
6. – De samme temaene dukker opp; trivsel, mobbing og skolefag. Jeg håper samtidig at man får inn mer refleksjon hos elevene. Noen skoler har helt tydelig fokus på skjemaer som skal gjennomgås, som utgangspunkt for samtalen. Kommunikasjonen med hjemmet i forhold til utviklingssamtalene er sentralt.
7. – Det virker helt greit. Vanskelig å peke på noe som er annerledes enn hvordan jeg kunne gjort dette. Opptakssituasjonen kan muligens virke inn på hvordan eleven opptrer og svarer. Noen elever har dog lite å si, og sånn er det jo noen ganger. Ikke alle utleverer.
8. – Jeg kan helt klart kjenne meg igjen i denne typen samtaler. Det er et viktig tema som er med på å danne grunnlaget for undervisning og relasjonen man får til hverandre som lærer og elev.

### **Intervju med Lærer 4, 28.09.2010:**

1. – Jeg har jobba i skolen i fem år.
2. – Jeg har gjennomført både utviklings- og elevsamtaler i tre år. De to første åra jobba jeg kun som faglærer.
3. – Relasjonsbygging er uten tvil det viktigste. Eksplisitt fokus på det sosiale, trygghet og bli kjent. Man må skape god kontakt gjennom en uformell samtale der læreren prater mindre og eleven får uttrykke seg. Målet må være å skape en god dialog basert på like premisser, hvor eleven styrer retningen på samtalen tydeligere og setter dagsorden. Man må unngå et slags bekreft-forhold, der læreren stiller enkle spørsmål som eleven lett kan tolke hva læreren er ute etter, og svare og snakke læreren etter

munnen. Man må bryte ned dette og gjerne snakke om andre temaer enn skole for å oppnå en god dialog og dermed en god relasjon.

4. – Jeg tror det foregår som på opptakene mange steder. Sikkert også her til tider. Samtalene blir veldig ofte lærerstyrte, hvor svarene ”hales ut” av elevene. Man bør muligens gå inn uten en spesiell dagsorden, ta samtalen fra der den oppstår og sette elevene i setrum. Da tror jeg at slike samtaler vil være fruktbare. Dog tror jeg at samtalene som finnes på opptakene er svært representative for slike samtaler.
5. – Jeg tror at de er representative ja. Lærerrollen er tydelig, samtalen er enkel å gjennomføre, og noen spørsmål har til og med ”fasitsvar” som elevene kan tolke seg til.
6. – Det som stemmer mest overrens er vel kommunikasjonsmåten. Det blir nesten enveis-kommunikasjon med en svært tydelig lærer som styrer. Man kan ane en ”kleinhet” hvor eleven vet hva læreren er ute etter, og dermed svar dette. For eksempel i forhold til mobbing.
7. – At man noen steder har en tydeligere dialog hvor eleven tydeligere styrer samtalen, for eksempel med en presentasjon der eleven legger ut om sine erfaringer ved skolen knyttet til faglig mestring, problemer og det sosiale. Settingen bør være preget av å bryte ned barrierer der lærerne stiller spørsmål som forventer gode svar som elevene lett kan knekke koden til og gjette seg til hva lærerne er ute etter.
8. – Elevmedvirkning er tydelig i K06, og det var det også i L97. Viktig å jobbe mot dette. Hensikten med samtalen blir lett borte eller uklar ved en skjematisk gjennomføring. Man må ha fokus på å bygge opp en god dialog, la eleven styre mer og våge å åpne samtalen. Tror nok at disse opptakene er svært treffende på mange skoler og lærere, særlig i spørsmålsstilling.

### **Intervju med Lærer 5, 28.09.2010:**

1. – I ca 13, 14 år.
2. – Jeg har gjennomført mange – både elev- og utviklingssamtaler. I lærerkollegiet er vi vant til å bruke begrepet ”elevsamtale” om samtalene med bare elever, mens ”utviklingssamtale” blir brukt om samtaler som innlemmer foreldre også, selv om elevsamtaler også er en form for utviklingssamtale.
3. – Trivsel og det sosiale må ligge i bunnen. Det er viktig å etablere kontakt, fiske etter info, skape trygghet og motivasjon. Jeg ser på slike samtaler som en arena hvor man kan kartlegge elevenes utgangspunkt for læring, samt se hvordan elevene opplever overgangen fra barneskole til ungdomsskole.
4. – Jeg synes samtalene jeg hørte på kan virke representative på grunn av temaene som tas opp. Fokus på overgangen til ny skole, nytt miljø, timeplan og lekser. Skolen har etter min oppfatning ikke endra seg så mye de siste åra når det kommer til disse tingene. Elevene er vel også relativt like nå, som de var da.
5. – Intervjuformen er kanskje byttet ut til fordel for en mer elevsentrert samtale. Kanskje har man også et annet elevsyn nå og mer fokus på eleven som samarbeidspartner. Elevene er mer med nå, i hvertfall her på skolen. Formen burde være åpen slik at man klarer å skape en relasjon mellom lærer og elev. Viktig å etablere trygghet tidlig. Samtidig kan jo også lærere bli usikre i en slik setting, kanskje særlig når elevene er lite snakkesalige og læreren må stille mange spørsmål for å få svar på de tingene man ønsker. Samtalene virker representative – i hvertfall med tanke på temaer som snakkes om. Formen er jeg mer usikker på, men det kan godt være at

andre skoler benytter liknende metoder som i opptakene når slike samtaler gjennomføres. Det tilsier min erfaring både som lærer og forelder.

6. – Det som stemmer mest overrens er uten tvil emnene det snakkes om. Men trolig gjennomføres altså slike samtaler på samme måte som i opptakene på mange skoler også i dag.
7. – Det som kanskje skiller mest er at man noen steder, og særlig her jeg jobber, har gått bort fra den rene intervjuformen som man kan ane i samtalene. Vi er mer opptatt av å skape en dialog, mens det i samtalene virker tydelig hva lærerne er ute etter med sine forhåndslagde skjemaer. Jeg mener det er viktig at man går til slike samtaler med et mer åpent sinn, og tar opp mer av hva elevene ønsker.
8. – Jeg tror slike samtaler er mangelvare i skolen på grunn av tiden de tar. De er viktige og jeg savner tid til å gjennomføre slike oftere. Innholdet i samtalene virker representativt og trolig er det vel slik som på opptakene – at de gjennomføres på samme måte mange steder.

### **Intervju med Lærer 6, 14.10.2010:**

1. – Jeg har jobbet i skoleverket i 11 år.
2. – Utviklingssamtaler og elevsamtaler har jeg gjennomført i alle disse årene.
3. – Det viktigste for meg er dette med trivsel. Selvsagt kommer man inn på ting som arbeidsvaner og lærere, men i bunn og grunn mener jeg at disse samtalene er særlig egnet til å få kjennskap til eleven og skape en relasjon. Man må skape et forhold som er basert på trygghet. Lærerne i disse samtalene var kanskje for nøytrale i situasjonen til at dette blir tydelig? Jeg lurte samtidig på om disse samtalene har noe for seg dersom det er læreren som tar mye plass eller stiller spørsmål som kanskje ikke alltid er like relevante. For eksempel trenger de svake elevene mer tilpasning, mens de sterke trenger større utfordringer. I samtalene kom det ikke frem hvordan de kan legge til rette for dette. Synes samtidig at disse samtalene mangler tillitsaspektet, og de snakker lite om utvikling. Det blir heller konstatert hvordan situasjonen er.
4. – I forhold til dagens samtaler var den første samtalen kanskje litt i overkant systematisk og skjematisk, i hvertfall slik jeg ønsker å gjennomføre slike samtaler. Å snakke om friminutt og timeplanen kan være vel og bra, men det er kanskje ikke det viktigste i disse samtalene? Ville heller sett at for eksempel arbeidsinnsats og utvikling både faglig og sosialt opptok mer plass. Jeg ser jo for meg at samtalen kan brukes mer som en veiledningssamtale der læreren kan gå inn og gi råd til elevene om hvordan de kan endre atferd for å bli bedre, særlig faglig, men også sosialt. Dette har nok litt lite fokus i samtalene, som jeg mener minner mer om kartlegging. Man må først bygge tillit, deretter fokus på fag. Relasjonsbygging er viktig. For mye spørsmål/svar, savner mer veiledning/råd.
5. – Jeg tror samtaler som dette forekommer i dag. Kanskje de til og med utgjør størsteparten. Men det er individuelle forskjeller mellom lærere også, og det kan jo ha med dette å gjøre. Samtalen blir mer som et skjematisk intervju og jeg er ikke overbevist om hensikten og målet med samtalene jeg hørte på. Kanskje det skyldes uklare meldinger ovenfra?
6. – Jeg synes særlig tematikken er relevant. Trivsel er særlig viktig i dag også, og man må snakke om hva som er et godt læringsmiljø for elevene. I opptakene finner man de samme elementene som det snakkes om i dag. Forhold ved skolen som kan være vanskelige osv. Men relasjonsbygging og å skape tillit er det viktigste.

7. – Formen på samtalen har kanskje endret seg. Kanskje ikke for alle, men for mange. Her er relasjonsbygging fraværende, slik jeg ser det og utgangspunktet for læreren bør vel være å bli kjent? Kanskje kan samtaler avdekke ting man ikke vet fra før, av familær art, men også om elevens forhold til andre ved skolen. Kanskje er også dette et rom for å finne ut om elevens læreforutsetninger så som læringsstiler og strategier. I dag er nok både læreren og eleven mer aktive i samtalen, enn det hørtes ut som her, i hvertfall noen steder.
8. – Rammeforutsetninger må være til stede for at en slik samtale skal ha noe for seg. Begge parter må gå til samtalen med et mål om å få et konkret utbytte av samtalen, som man kan jobbe med fremover for å skape utvikling.

### **Intervju med Lærer 7, 14.10.2010:**

1. – Jeg har jobba i skolen i 13 år.
2. – Det har jeg.
3. – Særlig den første samtalen handler jo nettopp om overgangen mellom ungdomsskole og barneskole og ting elevene er usikre på i forhold til dette. For eksempel karakterer, Første samtale handler jo om å bli kjent. Det bør vel ikke legges opp som et intervju, men en samtale eller dialog. Dersom det blir mange spørsmål fra læreren, som her, kan det se ut som at eleven blir mer opptatt av å svare riktig enn ærlig. Noen vil også bare bli ferdig. Men når eleven er lite snakkesalig, er det nok vanlig at læreren prater mye. Noe annet viktig blir å skape en relasjon basert på trygghet, kanskje formulere et konkret mål for fremtiden – noe man blir enig om på bakgrunn av informasjonen i samtalen.
4. – I forhold til dagens samtaler tror jeg vel at det var for lite positive tilbakemeldinger og respons fra lærerens side. Nå er kanskje eleven mer i fokus, istedenfor å vente på lærerens spørsmål. Slike samtaler er nok ganske vanlig i dag. Man har individuelle forskjeller mellom både lærere og elever som gjør at samtaleformen kan være forskjellig.
5. – Jeg føler at disse samtalene bærer preg av overgangen fra konferansetime til en ny form. Rundt 99, dersom jeg ikke husker feil. Men overgangen er nok ikke så stor i praksis som etaten og direktoratet kanskje forespeilet. Fokus på nye føringer som at eleven skal være deltakende, i fokus og i sentrum. Kanskje er innholdet mer konkret i dag, uten så mange spørsmål fra læreren som er tilfellet i disse opptakene? Men mange samtaler gjennomføres nok som på opptakene også i dag. Jeg gjør det nok selv også, fordi man ikke vet hvordan man skal få ut mer av eleven og selve samtalen.
6. – Jeg synes det er mye som er likt her. Det handler om å få eleven i tale, dette gjøres kanskje med vekslende hell. Hvordan eleven har det er vel vanlig innledning. Samtalen brukes nok som en bekreftelse på at elevens atferd til nå har vært bra, og man ønsker at det fortsetter slik. Eller så vil man endre elevens atferd og formulerer et mål for utvikling videre.
7. – Kanskje litt for mye intervju fremfor samtale? Åpne spørsmål er viktig for å få frem elevens refleksjon. Hvor mye som er gjennomtenkt og hvor mye som går på sparket kan være avgjørende. Her er kanskje for mye forberedt og læreren er opptatt av å gjennomføre.
8. – En isbryter i en slik samtale handler vel ofte om ting som ikke har med skole og gjøre. Min erfaring er at elevene ønsker å bli sett av læreren og få oppmerksomhet for det som foregår utenfor skolen. For eleven blir læreren er viktig person og de fleste

forsøker å skape en relasjon. Den kan bygges opp i denne samtalen, og man kan bli bedre kjent. Særlig er det kanskje viktig at man kommer med ulike budskap til hver enkelt elev og man må nok ha en hensikt med samtalen. Kanskje å ha et budskap klart på forhånd som du ønsker at eleven skal sitte igjen med etter samtalen.

### **Intervju med Lærer 8, 04.11.2010:**

1. – Jeg har jobbet i skoleverket siden 1997.
2. – Det har jeg.
3. – Overgangen fra barneskole til ungdomsskole er viktig. Her handler det om å ta opp det som oppleves som nytt for eleven. Særlig blir karakterer og elevens forventninger viktig, så det handler mye om å sette et forventningsnivå som er realistisk for eleven. I tillegg blir arbeidsvaner viktig å fokusere på. Trivsel og den sosiale biten er også viktig, siden læreren og eleven er nye for hverandre. Trivsel kommer man heller ikke unna, da overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen kan oppleves som tøff for mange elever. I denne situasjonen må også læreren skille mellom det å være kompis og lærer. Læreren skal vise at han/hun er en tillitsperson, men ikke overskride denne grensen. Trygghet og åpenhet er sentrale sikkord.
4. – Jeg tror ikke at disse samtalene er langt unna sannheten. En plan og mål er viktig. I tillegg har det kommet nye krav til dokumentering av for eksempel mobbing, slik at samtalen blir en sentral brikke her. Kanskje ikke på den måten at man spordisk følger et skjema, men at man har temaene klare og kan gjøre små notater. Sentralt blir åpne spørsmål om klassemiljø, tidsaspektet ved arbeidsvaner, trivsel og å finne elevens plass på skolen. Hovedfokuset ligger kanskje først på å bli kjent, og deretter fokusere mer på fag. Refleksjon bør være sentralt. Tematikken i samtalene er nok den samme.
5. – Jeg tror samtalene er representative dersom man også legger inn variabelen med personlige og individuelle forskjeller blant elever og lærere. Vekslinga mellom det faglige og det sosiale er viktig, slik at man berører de temaene som er mest sentrale for den enkelte elev som samtalen foregår med.
6. – Det virker som at læreren styrer samtalen i stor grad, og slik er det nok i dag også. Kanskje samtalene varierte mer før, men nå har man kanskje fått en klarere standard slik at de fleste samtalene som gjennomføres er mer like. Tematikken er nok også den samme i dag, som før.
7. – Man har kanskje ikke like stort fokus på å ha med et skjema med ferdige spørsmål og temaer som skal gjennomgås. I tillegg har jo fokuset blitt enda sterkere på elevens refleksjon og medvurdering. Noen steder i samtalen virket det dog som at eleven fikk tid til å tenke seg om, men dette avhenger selvsagt av spørsmålene.
8. – Denne type samtale er viktig for å kartlegge elevens trivsel og læringsfremgang, og kan samtidig brukes som et utgangspunkt for tilpasset opplæring. Her er nok lærerens spørsmål sentrale, og i hvilken grad disse fremmer elevens refleksjon.